O BRINCAR NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Um estudo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA
EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO

Editora Poisson

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Evani Andreatta Amaral Camargo

O brincar na escola da infância
Um estudo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 LIMA, Aline Patricia Campos

O brincar na escola da infância: um estudo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural/ Aline Patricia Campos Tolentino de Lima, Evani Andreatta Amaral Camargo – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-487-1
DOI: 10.36229/978-65-5866-487-1
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de II. CAMARGO, Evani Andreatta Amaral III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Autoras

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Doutora em Educação (USP, 2023), Mestra em Educação (2019), licenciada em Pedagogia e Letras (CUML, 2007), especialista em Educação Infantil (UFSCAR, 2012), especialização em Design Instrucional de Educação a distância (UNIFEI, 2011), especialização em Educação Empreendedora (UFSJ, 2018) e especialização em Educação Especial e Inclusiva (2019). Atualmente é docente no Ensino Superior no Centro Universitário Barão de Mauá (2023) e gestora escolar na Educação Infantil (2024). Atuou durante três anos como Chefe de Seção de Pré-Escola na Divisão de Educação Infantil na Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (2021-2024), coordenou o Projeto Criança sujeito de direito e desejos e participou de ações intersetoriais entre saúde e educação do Programa Saúde na Escola (PSE) e na promoção de formação continuada. É membro do grupo de estudos de NeuEdu - Neurociências e Educação (NeuEdu/USP), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação docente, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Neuropsicologia e Psicologia Histórico-Cultural. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto (2021-2024). Tem dezessete anos de experiência como professora na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto nos segmentos da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Evani Andreatta Amaral Camargo

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1977), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Pós-doutorado em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP). Experiência nas áreas de Educação e Fonoaudiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento da linguagem oral, apropriação da língua escrita, deficiência intelectual e aspectos escolares de crianças com dificuldades e atrasos no desenvolvimento, inseridas na escola regular. Além disso, apresenta pesquisa em Educação e em Linguística, na área de Educação Especial e desenvolvimento da linguagem, nas perspectivas bakhtiniana e histórico-cultural. Atuou como Professora no Curso de Mestrado em Educação, no Centro Universitário Moura Lacerda, na linha Constituição do Sujeito Escolar até junho de 2019.

Prefácio

Nesta obra, nosso empenho é apresentar os resultados de uma pesquisa de campo que foi realizada no contexto da Educação Infantil. Para além, de apresentar os dados busca-se evidenciar por meio da Psicologia Histórico-Cultural a importância do brincar para a promoção do desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.

As referências bibliográficas ao final do livro, além das obras de Vigotski, também trazem contribuições de outros autores e pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural ampliando as reflexões sobre o desenvolvimento infantil pela atividade orientadora do brincar na escola da infância.

Dedico este trabalho aos meus filhos,

Manuela Tolentino de Lima e Raul Tolentino de Lima,

Luz da minha vida, fonte de inspiração.

E a todas as crianças que tornam

o nosso planeta mais colorido.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pela possibilidade da vida e aos estudos que acrescentam tanto em minha jornada terrestre a ampliar os conhecimentos e saberes.

Gostaria de agradecer a todos que fizeram parte e contribuíram de alguma forma para que este estudo conseguisse se concretizar, a minha querida orientadora Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo, que foi muito mais que uma orientadora e sim uma grande amiga, que levarei eternamente em meu coração. Os meus sinceros agradecimentos por ser essa pessoa que faz a diferença na vida dos seus alunos.

A todos os docentes que fazem parte do corpo de professores do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, que sinceramente são docentes que fazem a diferença na vida de seus alunos, contribuindo significativamente para que o saber seja compartilhado com outras gerações, pelo comprometimento e responsabilidade em sua docência.

Agradeço imensamente a minha filha amada, Manuela, por ter sido tão compreensiva e aguardar a mamãe para brincar. Obrigada, filha, por dividir o seu tempo de brincar comigo para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos.

Agradeço ao meu marido, Ramon, pela jornada que caminhamos juntos até aqui. Muitos anos se passaram e você sempre soube me apoiar e estar comigo nos momentos mais difíceis, gratidão pelo seu companheirismo e amor por mim. Meus sinceros agradecimentos e sentimento de amor por você, que é meu companheiro de vida.

Agradeço em especial a minha mãe, Terezinha. O que seria de mim sem você, não tenho palavras; você, em sua humildade e generosidade, possibilitou que eu frequentasse as aulas do mestrado, as orientações e estudos que foram necessários para chegar até aqui. Ao ser uma mãe também para minha filha, meu coração ficava seguro nos momentos em que eu estava ausente e você sempre tão carinhosa e amorosa com a Manuela. Você, mãe, tornou possível meu sonho de continuar estudando, não tenho palavras suficientes para demonstrar a você meu sentimento de gratidão, digo que será eterna a gratidão que tenho por você, minha mãe querida e amada.

Ao meu pai, Joaquim Donizete Tolentino, agradeço pelo exemplo de pessoa que sempre foi para mim, me motivando a estudar sempre, a sempre acreditar nos estudos. Você, pai, pelo seu exemplo me constituiu na pessoa que sou hoje que adora estudar e ler um livro. Muito obrigada por sempre acreditar em mim. Te amo eternamente.

As minhas irmãs, Thairine e Rithielle, vocês, minhas irmãs amadas, são as flores do meu jardim. Obrigada por me ajudarem a cuidar da Manuela e também por me darem forças nos momentos difíceis e me apoiarem sempre.

A uma pessoa que não está mais presente neste mundo, mas que tenho certeza que durante esses anos me acompanhou no mestrado; em pensamento, me deu forças para não desistir e sempre continuar, minha saudosa e amada avó Odete Pereira Tolentino, obrigada por estar comigo em pensamento sempre.

Gostaria de agradecer a uma pessoa que possibilitou eu entrar no mestrado e quando fui dar o primeiro passo segurou em minhas mãos e disse, vai em frente, esse é o caminho, minha querida. A gestora Damares S. D. Torrieri, você, como gestora, abriu as portas da escola para que a pesquisa acontecesse, agradeço imensamente pela sua humanidade e carinho que sempre teve por mim. Sou muito grata a Deus por encontrar pessoas como você que admiro tanto, um exemplo de pessoa, obrigada por todo seu apoio.

Agradeço, em especial a ex-coordenadora do curso de mestrado, Profa. Dra. Rosilene Batista de Oliveira e a atual coordenadora da pós-graduação Profª. Drª. Alessandra David, pelo carinho que tem por todos alunos e a Profa. Dra. Neire Ap. Machado Scarpini, por me receber como estagiária em sua disciplina de braços abertos e dividir comigo tantos saberes essenciais a uma docência, meus sinceros agradecimentos a vocês.

A querida Edilena Marcon Zeoti (secretária do mestrado), pessoa acolhedora que nos recebe com tanto carinho e paciência, durante esses anos que passamos juntas. Obrigada pela escuta e pela competência em atender todos os alunos.

Agradeço também em especial, às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho e a Profa. Dra. Daniela Leal, que aceitaram o convite e contribuíram significativamente para que o trabalho ganhasse amplitude e conseguisse ser finalizado com êxito.

À CAPES, pela bolsa concedida e ao Centro Universitário Moura Lacerda, em tempos de lutas em nosso país. Como aluna bolsista agradeço por terem acreditado no meu trabalho e contribuído para que a pesquisa fosse realizada e chegasse até a reta final, para que futuras gerações também possam ter esse mesmo apoio financeiro, que fez toda diferença em minha trajetória durante o Mestrado em Educação.

Preciso agradecer também a Dança em minha vida, fonte de inspiração para os momentos de escrita, que, minha querida Profa. Rossana Mello sempre me ensinou com tanto carinho e amor.

Não podia me esquecer de agradecer, a todas as crianças que fizeram parte ou não desta pesquisa, por tonarem o mundo mais colorido e trazer alegria pelas brincadeiras para o nosso dia a dia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 09

2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 22

2.1. Abordagem histórico-cultural 22

2.2. Mediação social no processo de formação da criança 24

2.3. Relação entre linguagem e pensamento 25

2.4. A criança e a palavra 26

2.5. Papel da escola 27

2.6. Imaginação na infância 27

2.7. Jogo de papéis no desenvolvimento infantil 29

2.8. Desenho infantil 33

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS 35

3.1. Participação da criança em pesquisas científicas 42

3.2. Construção dos dados 42

3.2.1. Entrevistas individuais: a escuta atenta das crianças 42

3.2.2. Rodas de conversa: a construção intencional e coletiva de um espaço para participação da criança 44

3.2.3. Registros dos desenhos produzidos 46

3.2.4. Um pouquinho mais do faz de conta: registros de brincadeiras 47

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES 48

4.1. Análises dos dados por temáticas 48

4.1.1. Quando o faz de conta é revelado nas brincadeiras 48

4.1.2. Jogos com regras 57

4.1.3. Constituição das brincadeiras em diferentes espaços 62

4.1.4. A constituição cultural do brincar 66

4.1.5. A vivência da brincadeira preferida da turma 72

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 79

CAPÍTULO

01 INTRODUÇÃO

Os adultos gostam de números.
Quando vocês lhes falam de um novo amigo,
Nunca se interessam pelo essencial.

Nunca perguntam: "Qual é o som da voz dele?
Que brincadeiras preferem?
Coleciona borboletas? ".

Indagam: "Que idade ele tem?
Quantos irmãos tem?
Quanto pesa? Quanto ganha o pai dele? ".
Só aí julgam conhecê-lo.

(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.19)

Como o brincar é uma das principais atividades na infância e que ocupa a maior parte do tempo do cotidiano das crianças, teremos como base a perspectiva histórico-cultural, que tem Vigotski[1] (2007) como um dos representantes, e que discute qual a importância e quais são as contribuições do brincar para o desenvolvimento do ser humano.

Com base na fundamentação teórica busca-se investigar quais são as contribuições do brincar para aprendizagem, desenvolvimento infantil e linguagem, que permitem que a criança se constitua por meio da cultura em que está inserida. A escola e o professor têm um papel social fundamental de proporcionar experiências e vivências, isto é, pela intencionalidade pedagógica, proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

Os estudos e bibliografias fundamentados na abordagem histórico-cultural sobre o tema dessa pesquisa (o brincar) apresentaram outra maneira de ver a criança, como capaz e participativa de seu processo de desenvolvimento. Por isso, a ênfase desse trabalho está em ouvir o que as crianças têm a nos dizer, pois são as maiores interessadas neste processo de desenvolvimento, em que devem ser consideradas como capazes e participativas de suas aprendizagens. E, desta maneira, a professora-pesquisadora busca construir um espaço (intencional) para a participação da criança no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Assim, a dissertação tem como tema "O brincar na Educação Infantil sob a ótica da criança". Para organizarmos a revisão de literatura, foram feitas buscas por artigos e dissertações publicados nos últimos oito anos (2010 até 2018) que pontuassem temas ou assuntos com proximidade aos temas envolvidos nesse trabalho, principalmente o brincar sob o ponto de vista infantil, com ênfase na abordagem histórico-cultural. Para isso foram realizadas pesquisas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

[1] Nesta pesquisa o nome do autor da abordagem histórico-cultural será escrito desta forma Vigotski, nas referências e citações será escrito como no livro publicado.

Educação (ANPED); no site da Scientific Electronic Library Online (SCIELO); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também em bibliotecas da região em que a pesquisa foi desenvolvida, como a do próprio CUML.

Foram analisadas duas dissertações, treze artigos e um livro. Acredita-se que a análise e leitura desses artigos e dissertações contribuíram para pontos relevantes da pesquisa, norteando o início do caminho a ser percorrido para que a mesma ocorresse de forma coerente.

Para facilitar a leitura e organização textual da revisão de literatura, os principais conceitos que foram pesquisados por serem temáticas com proximidade a esse estudo, foram divididos em quatro blocos:

1º. Bloco: Alguns conceitos abordados com mais ênfase na abordagem histórico-cultural e no brincar de forma pontuada e discutida;

2º. Bloco: O principal foco deste bloco foi o brincar, entender como a criança constitui-se pelo jogo simbólico de forma mais ampla;

3º. Bloco: Estudos que tenham ênfase na escuta atenta das crianças e a abordagem educativa italiana Reggio Emília;

4º. Bloco: Estudos sobre a constituição do desenho infantil.

Nesse sentido, no primeiro bloco de estudos, a primeira dissertação encontrada sobre os temas mencionados foi "O brincar na Educação Infantil: constatações e possibilidades", da autora Carneiro (2016). Nesse trabalho existem colocações relevantes sobre a abordagem histórico-cultural, que será a fundamentação teórica da pesquisa.

A autora também valoriza a importância do olhar para a criança como um todo, reconhecendo que o desenvolvimento humano está relacionado com a cultura em que o sujeito está inserido, não levando em conta apenas os aspectos biológicos, mas as contribuições do ambiente externo, com base na perspectiva histórico-cultural.

Pontuando a questão do brincar na infância, Carneiro (2016) argumenta que o brincar está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto, ou seja, é a atividade principal da criança nesse período de desenvolvimento. Assim, por que não explorar e analisar essa atividade fundamental para o desenvolvimento humano, por meio do próprio olhar das crianças que também podem ser consideradas capazes e participativas em seu processo de desenvolvimento?

Como afirma Carneiro (2016), de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem precede o desenvolvimento e o impulsiona. Na brincadeira podemos analisar essa característica, pois a criança ao brincar se coloca no lugar do outro, interpretando papéis sociais e desenvolvendo sua linguagem, impulsionando suas aprendizagens.

Outra contribuição foi analisar a forma como a autora descreve a metodologia utilizada em sua pesquisa de campo, iniciando com a descrição detalhada do espaço físico da escola em que foi desenvolvida a pesquisa, levando em conta características bem específicas do ambiente que seria observado, como a rede de ensino (privada ou pública), quais níveis de ensino, a região em que está localizada, o poder aquisitivo das famílias, a quantidade de alunos envolvidos na pesquisa e os demais participantes, o sexo, a faixa etária, os espaços físicos da escola (área externa, pátio, salas), e a própria pesquisadora, que descreve suas experiências pessoais sobre o tema abordado em seu trabalho.

Essa descrição deixa claro ao leitor o contexto em que a criança está inserida, para poder refletir sobre o tema discutido. Não podemos nos esquecer que o pesquisador também se torna um participante da pesquisa, um agente, tendo em vista que não existe neutralidade do pesquisador, especialmente na área da educação, não é possível separar o sujeito do objeto de pesquisa. Em outras palavras,

> Esta, como hoje se sabe, sofre interferências estruturais do sujeito, em sua relação com o objeto observado; comprova-se que a totalidade do real não se compõe da soma das partes, e, sendo assim, a relação sujeito-objeto é considerada complexa, integrativa, holística, já não comportando a fragilidade da dicotomia que separa, para medir, sujeito de objeto, pensamento de ação, teoria de prática – procedimento, aliás, tão essencial à ciência moderna (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 47).

A metodologia da pesquisa com registros em diário de campo, filmagens, descrições dos relatos sobre os fatos ocorridos, contribui para quem está iniciando uma pesquisa de campo ter uma prévia sobre as ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas.

É ressaltada a importância do brincar nesta fase de desenvolvimento, que é uma linguagem própria da infância e, por meio da imaginação e criatividade, as crianças imitam o contexto vivenciado, construindo novas significações para aquele contexto. E, enquanto pesquisadores, não podemos, ao investigar o brincar, olhar apenas para produto final, mas sim é necessário olhar para todo o processo que envolve esse aprendizado.

Carneiro (2016) destaca o papel do adulto na brincadeira, que deve possibilitar novas vivências e intervenções no ambiente, garantindo a autonomia das crianças em suas escolhas. Outro apontamento feito pela autora é a falta de conhecimento das professoras sobre o brincar simbólico, preocupando-se mais com o cuidar.

Essa reflexão que Carneiro (2016) traz sobre o fato das professoras que atuam na Educação Infantil estarem mais preocupadas com o cuidar do que com o ensinar e educar, é uma problematização recorrente que geralmente acontece no cotidiano da Educação Infantil.

Teixeira e Volpini (2014), no artigo “A importância do brincar no contexto da Educação Infantil: creche e pré-escola”, ressaltam a importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, como ponto fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao brincar, para as autoras, a criança constrói pensamentos e o seu próprio jeito de ver o mundo que a cerca, interagindo com a realidade.

É justamente nas instituições de Educação Infantil que existe ou deveria existir mais ênfase no brincar, momento em que há espaços privilegiados para aprender, contribuindo significativamente para o desenvolvimento infantil.

Na escrita das autoras, a criança é colocada como sujeito histórico e sua infância está baseada de acordo com o contexto histórico em que vive. Dessa forma, a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e da cultura em que a criança está inserida. Essa concepção de infância faz relação com a abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, a criança é vista como sujeito histórico, o que reforça os conceitos da abordagem histórico-cultural na pesquisa, que também vê a criança como um ser histórico e que suas aprendizagens estão relacionadas ao contexto sócio-histórico.

Teixeira e Volpini (2014) apresentam o conceito de criança e infância para a sociedade em diferentes épocas, como a criança era vista e conceituada. Foi interessante identificar a contextualização histórica sobre criança e infância, que foi sendo modificada no decorrer do tempo, principalmente nos últimos séculos. Esse breve histórico pode ser enriquecedor para também ser aprofundado no trabalho aqui realizado.

Além de situar o conceito de criança e infância na história da sociedade, existe um embasamento nas principais leis que regem a Educação Infantil no Brasil e que são citadas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998, a, b, c) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) (BRASIL, 1996), que garantem o brincar como um direito na infância, pois pelo brincar as crianças se conhecem e descobrem novos valores, interagem, socializam-se e desenvolvem suas identidades e autonomia.

Teixeira e Volpini (2014) finalizam, apresentando dois pontos negativos que ainda precisam ser melhorados em nosso país para que o brincar realmente aconteça na infância: o trabalho infantil e a falta de espaço em algumas instituições de Educação Infantil, que infelizmente ainda é uma realidade em algumas regiões do Brasil. Essa realidade triste precisa ser mudada, pois a criança tem direito a sua infância, garantido inclusive por leis, sendo o papel do professor ser o guardião desses direitos, como é colocado pelas autoras, devendo proporcionar espaços propícios para que o brincar aconteça no cotidiano da Educação Infantil, e assim a criança o possa vivenciar em sua realidade. E ainda, ao brincar a criança aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

O artigo, “A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental”, das autoras Rocha e Ribeiro (2017), também tem enfoque na abordagem histórico-cultural e na importância do brincar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida sobre a atividade lúdica no 1º. ano do Ensino Fundamental, buscando teses e dissertações publicadas de 2008 a 2015, com estes respectivos temas.

Em 2006, foi publicada a Lei Federal No.11.274 (BRASIL, 2006), na qual as crianças passaram a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, de nove anos, de forma obrigatória aos seis anos. De acordo com as autoras, a atividade lúdica no Ensino Fundamental, apesar de ser de extrema importância para o desenvolvimento nessa faixa etária, não faz parte do cotidiano escolar destas crianças.

As experiências e relatos da pesquisa bibliográfica levantados revelaram que mesmo a atividade lúdica sendo a principal no desenvolvimento infantil, os alunos passam a maior parte do tempo sentados fazendo cópias, concluindo-se que as brincadeiras são praticamente inexistentes no dia a dia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse artigo contribui para termos um panorama sobre como são as atividades das crianças quando deixam a Educação Infantil e ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, sua rotina escolar e necessidades quanto ao seu desenvolvimento. E, no caso específico, sobre como o brincar acontece dentro dessa rotina. Na Educação Infantil, ainda são preservados espaços e tempo para o brincar, há essa preocupação. Já ao ingressar no primeiro ano, a criança sofre uma mudança radical em sua rotina, não tendo em seu cotidiano escolar o brincar como atividade principal, interferindo em seu desenvolvimento.

O artigo “Representações das crianças sobre o brincar na escola”, da autora Palma (2017), também está focado em uma pesquisa realizada por meio de entrevistas com crianças na faixa etária de cinco a doze anos, sobre como acontece o brincar nos diferentes espaços escolares.

Palma (2017) revelou que o recreio foi apontado como o principal tempo e espaço nas escolas públicas com o maior número de evidências de brincadeiras, e que na Educação Infantil, as salas ainda aparecem como espaço de brincar; mas, em relação às crianças entrevistadas, que frequentam o Ensino Fundamental, as salas não são consideradas como espaço de brincar, e sim de estudar. Assim como a pesquisa de Rocha e Ribeiro (2017), é possível identificar que, quando se trata de brincadeiras no Ensino Fundamental, não são pensados locais ou períodos para que brincadeiras aconteçam, mas mesmo assim os alunos dizem que sua atividade preferida é o brincar, que ocorre apenas no recreio e nas aulas de Educação Física.

Sendo o brincar uma atividade fundamental para as crianças, ao impedir que ele aconteça, estamos tirando os direitos à infância, fazendo com que as crianças cumpram obrigações com práticas escolarizantes e tradicionais, que não contribuem para o desenvolvimento pleno e integral na infância.

Nesse primeiro bloco da revisão de literatura, em que foram analisados uma dissertação e três artigos, podemos pontuar alguns conceitos abordados por esses estudos com ênfase na abordagem histórico-cultural, que trazem concepções sobre essa abordagem teórica e que são fundamentais para nossa pesquisa, como a compreensão de que o desenvolvimento está relacionado diretamente com a cultura em que a criança está inserida, e a aprendizagem precede o desenvolvimento humano. Ainda nessa fundamentação teórica, o brincar é considerado a atividade principal na fase da infância. Também foi possível ver que nas instituições de Educação Infantil ainda existem espaços e momentos destinados para o brincar, mas quando a criança passa para o Ensino Fundamental, o brincar não faz parte da rotina escolar, mesmo sendo a atividade principal dessa etapa de desenvolvimento.

Para aprofundar o entendimento sobre a importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, no segundo bloco de estudos, foi selecionado o artigo “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”, da autora Kishimoto (2010), que apresenta a importância do brincar para a criança de zero a cinco anos, ressaltando que a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende nas experiências e por meio das interações com outras crianças e adultos.

> O brincar é atividade principal do dia a dia. É importante porque dá poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (KISHIMOTO, 2010, p.1).

No artigo dessa autora são descritas brincadeiras para cada faixa etária, desde bebê. Como o enfoque de nossa pesquisa está voltado para a faixa etária de quatro a cinco

anos, que é a fase em que a imaginação ganha espaço nas brincadeiras, é o auge do desenvolvimento simbólico, vamos nos ater a essa idade.

Segundo a autora, as brincadeiras, nessa faixa etária, passam a ter temas e roteiros. Por exemplo, quando se brinca coletivamente são atribuídos a cada criança um papel e uma função: uma criança vai dirigir o caminhão cegonha que transporta vários carrinhos; outra, o caminhão caçamba que transporta entulhos e outra o carro de bombeiro, mas todos se encontram no posto de combustível para abastecer. Nesse exemplo, cada criança tem um tipo de trabalho diferente que auxilia na situação imaginária.

Podemos analisar que a situação imaginária da criança ao brincar sempre parte de seu contexto e interações com o meio social, da necessidade de agir como o adulto ao seu redor age, a imaginação surge das experiências e não do acaso. Um ponto fundamental colocado por Kishimoto (2010) é a importância de respeitar a singularidade de cada criança.

Para compreender os jogos simbólicos com maior ênfase, dois artigos foram selecionados para a revisão de literatura sobre esta temática "Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil", de Marcolino e Mello (2014) e "A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil" de Marcolino, Barros e Mello (2015), que falam sobre a brincadeira na Educação Infantil, que atinge o auge do desenvolvimento e se caracteriza pela criação de uma situação imaginária, pela presença de regras e papéis sociais do jogo simbólico, conceitos analisados por meio das teses centrais da teoria histórico-cultural, desenvolvidas por Elkonin (2009).

> Em sua análise, Elkonin parte das teses Vygotskianas, incorpora as contribuições de Alexei N. Leontiev e compreende a brincadeira infantil como atividade com origem histórica, que insere a criança nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento da consciência e da personalidade infantil, caracterizando-se como atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar (MARCOLINO; MELLO, 2014, p. 459).

As brincadeiras de papéis sociais surgem na Educação Infantil, pois a criança sente necessidade de agir como o adulto. Essas brincadeiras de papéis atuam no campo da situação imaginária e serão responsáveis pelas mudanças mais importantes na personalidade da criança.

Marcolino e Mello (2014) chegaram à conclusão que das onze escolas que observaram para captar cenas de brincadeiras de papéis, alguns pontos negativos foram encontrados: a falta de organização intencional de tempo, do local e objetos que contribuam para os momentos do brincar, e a falta de conhecimento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, vendo a brincadeira como "perda de tempo".

> Para a Psicologia Histórico-cultural é essencial que as crianças se envolvam em brincadeiras de papéis e que estas se apresentem com vários temas: temáticas diferentes podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, papéis mais complexos e regras mais elaboradas, envolvendo funções psíquicas sofisticadas como controle da vontade, a percepção da própria identidade por oposição ao papel representado e a imaginação, além de exigir o exercício da memória, da linguagem oral, do pensamento – todas elas possibilidades de desenvolvimento na criança pré-escolar -, assim como o aprendizado

> da vida em grupo e da solução de problemas como iniciativas tomadas pelas crianças independente do adulto (MARCOLINO; MELLO, 2014, p. 464).

No artigo de Marcolino, Barros e Mello (2015) é feito um aprofundamento teórico sobre as teses centrais da Teoria Histórico-Cultural a respeito do jogo de papéis na infância, desenvolvidas por D. B. Elkonin. Uma característica importante que pode contribuir para esta pesquisa é observar que quando a criança assume o nome de um adulto torna-se um jogo protagonizado. "No jogo protagonizado a criança é consciente de que está representando um papel, e não é o papel" (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2015, p.100).

Para que o jogo protagonizado aconteça nas escolas de Educação Infantil, o professor deve contribuir de forma intencional, organizando o espaço com objetos e cenários que colaborem para as ações e relações interpretadas na brincadeira, e ser observador desses momentos que são significativos para o desenvolvimento.

O professor deve sempre ter a concepção de que uma criança é diferente da outra, cada uma vive um contexto e experiências diferentes. O que diferencia os seres humanos, como descrito por Oliveira (1997), baseada na perspectiva histórico-cultural, é a microgênese, isto é, a história individual de cada pequeno acontecimento que ocorre em nossas vivências. E, cabe ao professor, agir como um mediador perante a riqueza da imensa diversidade de experiências e vivências que se pode encontrar dentro de uma instituição de Educação Infantil, nos momentos do brincar, ajudando as crianças a aprenderem a lidar com os conflitos que possam surgir nas brincadeiras coletivas, justamente para aprender a respeitar essas diferenças e estarem interagindo uns com os outros.

Neste bloco apresentado acima por meio dos três artigos, podemos refletir a respeito do conceito referente ao brincar, entendendo um pouco melhor como ele se constitui no dia a dia da criança. Como foi visto, a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende pelas interações com o outro, que podem ser o adulto ou, até mesmo, as próprias crianças, umas com as outras. Também vimos que a brincadeira surge pela necessidade que a criança tem de agir como o adulto. Por meio dessa necessidade, acontece o jogo simbólico, que sempre terá regras relacionadas ao papel que a criança está interpretando na brincadeira.

No terceiro bloco de estudos, em que apresentamos textos que dão voz às crianças, iniciamos pelo artigo do autor Santos (2018), que traz um estudo de caso com uma pesquisa que foi realizada na Educação Infantil, que também busca, a partir das falas e ações das próprias crianças, investigar as especificidades do desenvolvimento infantil. Também aborda questões referentes ao currículo, principalmente sobre os campos de experiência que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) traz, fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, afirmando que deve existir articulação entre saberes e experiências das crianças.

Santos (2018) define que um currículo por campos de experiências consiste em centralizar-se no projeto educativo que se constitui das falas, dos saberes e dos fazeres das crianças. E o professor deve interpretar esses saberes e por meio de sua intencionalidade promover novas situações educativas contextualizadas e significativas.

Quando falamos em currículo baseado nas experiências, como a BNCC (BRASIL, 2018) propõe, estamos falando de um currículo vivo na Educação Infantil, por meio de interações e brincadeiras como eixos norteadores.

Um relato interessante encontrado no estudo do autor, foi a respeito de que quando as crianças foram questionadas sobre quais experiências mais gostavam de vivenciar no cotidiano da Educação Infantil: o brincar foi a resposta que teve maior recorrência como atividade preferida; mostrando assim, a proximidade com a pesquisa aqui realizada, que também procura dar voz às crianças e visibilidade às suas ações no contexto da Educação Infantil, e faz uma crítica a imposição de tarefas descontextualizadas que apareceram nos relatos e entrevistas da pesquisa, como, por exemplo, tarefas de repetição de escrita sem significado para a criança, que relataram não gostar porque "as mãos doem de ficar escrevendo".

O professor, ao envolver as crianças em situações pautadas na ludicidade, permitiu que o autor identificasse que o professor promoveu experiências significativas para o processo de desenvolvimento da criança como, por exemplo, ao pedir que fizessem com massinha a primeira letra do próprio nome, uma atividade de escrita que, com o brincar, tornou-se prazerosa e significativa para a criança.

Outro artigo analisado, "As primeiras experiências das crianças na Educação Infantil", de Marcarini e Araújo (2016), está voltado para as questões de adaptações. Analisa a entrada e permanência de crianças na faixa etária de três anos na escola. Como o brincar contribui neste momento de adaptação, as crianças brincam e brigam pelos mesmos brinquedos, vivem situações conflituosas, mas também são amigas, demonstrando solidariedade umas com as outras.

Dentre as colocações feitas nesse artigo, o que mais tem proximidade com a pesquisa que estamos desenvolvendo, foi o fato das autoras abordarem a questão de dar voz às crianças, a importância de serem ouvidas, trazendo as referências teóricas de Muller (2010), que contribuem dizendo que devemos saber ouvir as crianças, sem pré-julgamentos, entrar no mundo da infância e compreender suas particularidades.

Nesse aspecto, os autores argumentam que as rodas de conversas podem ser vistas como ferramenta para o falar e o escutar coletivo; assim como nossa pesquisa também busca ouvir as crianças por meio das rodas de conversa, permitindo levar em conta todas as formas de linguagem que apresentam, inclusive o silêncio. Na linguagem infantil, o pesquisador deve se atentar às diversas formas de representação que as crianças têm, e não apenas à linguagem oral.

Marcarini e Araújo (2016) reforçam a necessidade de respeitar as especificidades da infância, pois nossa sociedade não reconhece a criança como capaz e participativa.

O artigo é finalizado com algumas colocações relevantes para se repensar a questão que aborda a adaptação. As crianças, muitas vezes, não são ouvidas, suas opiniões e fazeres não são levados em conta e, nesse processo de silenciamento das crianças, elas buscam outras linguagens para se fazerem ouvidas no cotidiano da Educação Infantil.

Sobre a abordagem educativa italiana[2] que tem sido uma referência para a Educação Infantil atualmente, a Reggio Emília, foram analisados alguns artigos e uma

[2] O termo que este estudo apresenta como abordagem educativa italiana refere-se um conjunto de escolas de Educação Infantil criadas nos últimos trinta anos na cidade de Reggio Emilia, que fica localizada ao norte da Itália.

dissertação. Essa abordagem educativa serviu de inspiração para um dos objetivos desta pesquisa, que é a escuta atenta das crianças por meio de rodas de conversa e as crianças decidirem coletivamente a brincadeira preferida da turma.

O primeiro artigo analisado foi "O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emília", da autora Andries (2015). Em seu artigo, descreve sobre as escolas italianas de Reggio Emília que vem sendo evidenciadas pela forma que atuam na Educação Infantil. A autora foi conhecer as escolas pessoalmente, buscando refletir sobre a linguagem musical, como ela se configura nessa abordagem educativa italiana e descreveu algumas das ferramentas pedagógicas que são utilizadas nas escolas infantis italianas para a escuta atenta das crianças.

Como reflexão dessa leitura, uma das inspirações para esta pesquisa foi incorporar da proposta de abordagem educativa italiana, a ferramenta de assembleia. Os projetos partem do interesse das crianças, que trabalham em pequenos grupos, geralmente com seis crianças, em pequenos projetos de pesquisa, e posteriormente é realizada uma grande assembleia, em que as crianças colocam suas experiências e vivências, e juntas tomam decisões.

Em nosso trabalho, foi utilizado, assim como na abordagem educativa italiana, as assembleias para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o brincar, e também para decidirmos quais brincadeiras são as preferidas da turma, procurando compreender a brincadeira sob o olhar da criança. Como pontuado anteriormente, as crianças devem ser ouvidas pois são capazes e participativas em seu processo de aprendizagem.

Buscando um aprofundamento sobre a abordagem educativa italiana, que foi uma fonte de inspiração para a escuta das crianças na pesquisa de campo, apesar de não se tratar de uma metodologia de pesquisa, mas como uma referência de prática educativa que escuta as crianças no contexto escolar, foi analisado a dissertação "A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil" de Baracho (2011). Trata-se de uma pesquisa que investigou as práticas dos educadores que atuam na Educação Infantil, quanto ao uso de estratégias de observação e registro do processo de aprendizagem das crianças.

Essa dissertação foi fundamentada na abordagem histórico-cultural, e também faz um paralelo com as práticas educativas da abordagem educativa italiana. A autora coloca que o enfoque na Educação Infantil está na criança, que é considerada participante ativa na construção de suas aprendizagens e, ao possibilitar que as crianças façam suas escolhas, os professores permitem a participação integral em seu processo educativo.

Para Baracho (2011), a importância da documentação por meio de observação, registro, reflexão e produção infantil é que essas ferramentas contribuem para que o desenvolvimento da criança seja significativo e permitem que os professores compreendam e transformem a prática pedagógica.

Na documentação, os professores devem priorizar a criança como foco de seu registro, para, posteriormente, refletirem sobre o trabalho pedagógico, ou seja, "o registro não é constituído apenas do que o professor observa e pensa, mas do que fazem, falam e pensam as crianças" (BARACHO, 2011, p.47), e o espaço é considerado como um terceiro educador, assim como na abordagem educativa italiana, pois reflete a concepção de aprendizagem que deve priorizar a criatividade e autonomia.

Para aprofundar a compreensão sobre espaços e ambientes na Educação Infantil, fundamentais em nossa pesquisa, foi analisado o artigo "Ambiente pedagógico na

Educação Infantil e a contribuição da psicologia", de Moreira e Souza (2016), que reflete sobre os ambientes pedagógicos na Educação Infantil, caracterizando sua importância para o desenvolvimento, baseando-se na abordagem histórico-cultural, como uma das principais fundamentações teóricas; além de incluírem também algumas experiências de organização espacial para a infância da cidade italiana de Reggio Emilia.

Um ponto esclarecedor e significativo para nosso trabalho, é o olhar que se deve ter especialmente na Educação Infantil para o espaço/ambiente, pois ele pode dizer além do que imaginamos sobre o processo educacional e sobre as relações estabelecidas neste ambiente. Nas palavras de Moreira e Souza (2016, p.230):

> O espaço/ambiente é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos qual projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e infância que subjaz as práticas educativas, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos.

Para nossa pesquisa, que busca investigar o brincar na Educação Infantil, o pesquisador deve ter esse olhar crítico e reflexivo sobre o espaço/ambiente, para ir além do que o senso comum pode compreender, pois é uma forma de observar e caracterizar o contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Moreira e Souza (2016) afirmam que no planejamento pedagógico dos espaços/ambientes e no seu processo de construção não é levada em conta a participação das crianças no processo de planejamento e organização. Como descrito anteriormente, na abordagem educativa italiana, o ambiente é considerado um terceiro educador[3], é um elemento que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil.

> Por essa razão, ao pensar nos espaços escolares destaca-se a necessidade de: (1) promover a sensação de segurança para exploração; (2) promover o sentimento de valorização, personalidade e de sentirem-se bem-vindas naquele espaço; (3) facilitar a legibilidade do espaço, para que as crianças possam compreender suas diferentes funções; (4) resguardar privacidade e oportunizar encontros, (5) estimular a curiosidade e a construção, além de facilitar a comunicação (MOREIRA; SOUZA, 2016, p.232).

Também são apresentados nesse artigo, as experiências sobre a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil, em que existe uma significativa articulação entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado, para que se alcance o desenvolvimento integral da criança.

Os autores ressaltam em suas considerações finais a importância da observação e escuta dos principais protagonistas das instituições de Educação Infantil, que são as crianças, que devem ser consideradas como sujeitos culturais e históricos e que possuem uma identidade social para a construção e organização dos ambientes/espaços na Educação Infantil.

No terceiro bloco aqui apresentado, com a análise de quatro artigos e uma dissertação, trouxemos questões referentes a pesquisas que também buscaram dar voz às

[3] O conceito de ambiente como terceiro educador foi constituído pelos autores Edwards, Gandini e Forman (2016), que descreveram como são as escolas de educação infantil da cidade italiana de Reggio Emilia.

crianças no processo de investigação, bem como apresentar as especificidades da infância. Foi possível ver, com essa abordagem educativa, que a proposta pedagógica apresenta uma escuta atenta às crianças e concebe os espaços/ambientes das instituições de educação infantil como um terceiro educador, porque nele estão as produções infantis e a forma com que a escola se organiza para atender as especificidades das crianças, buscando sempre ouvir todas as linguagens que as crianças possuem.

No quarto bloco da revisão de literatura, trouxemos pesquisas sobre o desenho infantil, tendo em vista que em nosso estudo foram analisados alguns desenhos produzidos pelas crianças para representar sua brincadeira preferida; assim estudos sobre o desenho infantil também se tornou um ponto norteador, contribuindo para esta dissertação.

Silva (1998), em seu artigo, apresenta resultados de sua pesquisa com crianças pré-escolares por meio de vídeo-gravações em momentos de produções gráficas, dando ênfase para a importância da associação entre desenho e oralidade, tendo como base a teoria histórico-cultural.

“ A fala organiza o desenho; quando a criança diz ‘vou fazer uma casinha’ e dirige sua ação gráfica neste sentido, está sendo orientada pela palavra” (SILVA, 1998, p.2). Desta forma, podemos analisar a importância da linguagem no momento de produção do desenho da criança, já que a fala faz com que o desenho tenha um significado naquele momento.

A autora foi registrando a linguagem oral e a produção do desenho, pontuando que enquanto a criança desenha, a criança fala, pois nomeia sua produção, atribuindo-lhe significados para aquele momento que está desenhando.

Outra pesquisa que foi realizada com crianças por meio de produção de desenhos foi da autora Gobbi (1999, p.139), “partindo do princípio de que os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças e que com base neles é possível conhecer muito de sua realidade vivida e perceber as crianças como falantes”.

Na pesquisa são analisados alguns desenhos infantis e Gobbi (1999), a partir de uma produção de desenho de uma das crianças que fazia parte da pesquisa de campo, levanta questões referentes a gênero, explicitadas nos desenhos infantis; como, por exemplo quando as crianças representam as suas famílias geralmente a figura da “mãe” associada a tarefas domésticas, reforçando também a importância do desenho estar associado a linguagem oral no momento de sua produção.

No artigo de Pillotto, Silva e Mognol (2007), o desenho infantil é definido como uma linguagem que permite às crianças experimentar e inventar ideias, ações, vivenciar seus desejos e seus sentimentos expressos de formas variadas pelo seu imaginário. “Ao rabiscar, a criança desenvolve seus processos criativos, ampliando suas potencialidades de expressão” (PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2007, p.3).

Lacerda (1995), ancorada na teoria histórico-cultural, pontua que “quando a criança libera sua memória através do desenho ela o faz à maneira de falar, contando histórias, narrando” (LACERDA, 1995, p.24). Em sua obra, apresenta os dados de sua pesquisa relacionando oralidade, desenho e escrita, o ponto esclarecedor deste bloco é a importância que foi levantada por todos autores, que foi argumentado em relação ao desenho estar associado com a oralidade da criança.

No quarto bloco aqui apresentado, trouxemos três artigos e um livro, buscando acrescentar pontos relevantes para este estudo que busca ouvir o quê as crianças tem a nos dizer sobre o brincar por meio de diferentes linguagens. Como vimos, o desenho infantil também é uma forma da criança representar a cultura em que está inserida. O desenho é uma linguagem da cultura humana, de acordo com a teoria histórico-cultural e contribui para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Pelo desenho, a criança representa sua oralidade, e os seus traços ganham significado pela própria oralidade e, futuramente, contribui para a compreensão da linguagem escrita, a criança vai se apropriando das funções dos signos de sua cultura, que tem uma função representativa (campo das ideias).

Com o levantamento da revisão de literatura, foi possível analisar a relevância da temática sobre o brincar para o desenvolvimento das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, devendo sempre buscar o aprofundamento nos estudos sobre as especificidades da infância. Nesse ponto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as preferências das crianças em relação às brincadeiras em uma instituição de Educação Infantil da rede pública. Os objetivos específicos são: identificar, do ponto de vista das crianças, quais brincadeiras fazem parte do cotidiano da instituição; analisar a participação das crianças nas escolhas sobre o brincar; analisar a importância do brincar sob o ponto de vista infantil; compreender à luz da fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil.

E o principal questionamento que a pesquisa procura responder é qual a importância do brincar no desenvolvimento infantil, não apenas pelo olhar do adulto, mas pela opinião da criança também. Nesse sentido, nossa pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Na primeira seção, “A constituição histórica da infância”, foi abordado um breve histórico sobre a infância, como a criança era constituída pela sociedade em diferentes épocas, isto é, a concepção histórica da criança. Também foi realizada uma reflexão teórica sobre como surgiram as primeiras instituições escolares em nosso país, procurando pontuar também a história das instituições de Educação Infantil, o atendimento escolar das crianças de zero a seis anos, que inicialmente surgiu com o caráter assistencialista. Nessa seção também são apresentadas as leis, estatutos e diretrizes que estão vigentes atualmente para compreender a estrutura do currículo na Educação Infantil.

A segunda seção, “A abordagem histórico-cultural e suas contribuições para o desenvolvimento da criança”, trouxe questões referentes à abordagem histórico-cultural e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Buscando o aprofundamento teórico nos estudos dos autores desta perspectiva, tendo com um dos principais autores Vigotski e os estudiosos Leontiev e Elkonin, que desenvolveram seu trabalho com maior ênfase sobre a temática do brincar, e como o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento infantil, por meio da imaginação.

Na terceira seção, “Aspectos metodológicos”, foram apresentadas as diretrizes metodológicas em que a pesquisa está pautada teoricamente, e o detalhamento de todo o processo da mesma, como: a participação da criança em pesquisa, construção dos dados, entrevistas individuais: a escuta atenta das crianças, rodas de conversas: a construção intencional e coletiva de um espaço para participação da criança, registos dos desenhos produzidos e um pouquinho mais do faz de conta.

Na quarta seção, “Resultados e discussões”, foram colocados os resultados e discussões a partir dos dados construídos para as análises, a pesquisa foi dívida em etapas: análises dos dados por temáticas, quando o faz de conta é revelado nas brincadeiras, jogos com regras, como as brincadeiras se constituem, a constituição do brincar e a vivência da brincadeira preferida da turma.

Finalizando o trabalho, foram trazidas as considerações finais, com discussões sobre a temática do brincar relacionando aos dados construídos pela pesquisa, realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede púbica do estado de São Paulo. Também foi apresentado as referências e seguindo como apêndices os termos de consentimento e assentimento da pesquisa de campo.

CAPÍTULO

02 Abordagem histórico-cultural e suas contribuições para o desenvolvimento da criança

A partir da premissa de que o brincar é uma das atividades principais na infância, que ocupa a maior parte do tempo do cotidiano das crianças, esta pesquisa busca discutir, por meio da fundamentação teórica histórico-cultural, cujo principal representante é Vigotski, qual a importância e contribuições desta atividade, o brincar, para o desenvolvimento humano.

Com a fundamentação teórica é possível investigar quais são as contribuições do brincar para a apropriação das funções psicológicas superiores. Na infância, pela plasticidade cerebral, a criança aprende por meio da cultura em que está inserida. Assim, a escola e o professor têm um papel social fundamental de proporcionar experiências e vivências, isto é, por meio da intencionalidade possibilitar às crianças aprendizagens significativas que contribuam para o seu desenvolvimento.

2.1. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

L. S. Vigotski[4] e seu grupo de estudiosos, entre eles A. R. Luria e A. N. Leontiev, desenvolveram propostas inovadoras sobre os temas como pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento (OLIVEIRA ,1997).

Foi partidário da revolução russa e sempre acreditou em uma sociedade mais justa sem conflito social e exploração, construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-cultural.

Na teoria histórico-cultural, o caráter biológico é importante; no entanto, o essencial é o fator social, diferenciando-se da concepção de desenvolvimento da epistemologia genética, que considera como sendo o principal para o desenvolvimento humano o caráter biológico.

De acordo com Oliveira (1997), a abordagem histórico-cultural é considerada interacionista porque leva em conta os processos intrapsíquicos e, fundamentalmente, o que faz com que o desenvolvimento humano seja impulsionado são as contribuições historicamente construídas pela humanidade e a significação que o outro da cultura vai atribuindo à criança em seu desenvolvimento, como o professor na escola, por exemplo.

[4] O autor da abordagem histórico-cultural, Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896 em Orsha (Rússia) e faleceu aos 38, em 1934, vítima de tuberculose. Estudou Direito e Filologia na Universidade de Moscou (1917), depois estudou Medicina. Dirigiu o departamento de Educação para deficientes físicos e mentais, de 1925 a 1934, lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado (FONTANA; CRUZ, 1997). Nesse período, iniciou estudo sobre a crise da psicologia, buscando alternativas dentro do materialismo dialético.

Dentro dessa perspectiva, o fator cultural tem total influência no desenvolvimento humano, o sujeito se desenvolve pela apropriação da cultura em que está inserido.

No plano de desenvolvimento, nessa abordagem, são considerados: a Filogênese, que se refere a espécie humana (características específicas do corpo humano, ou seja, da sua espécie); a Ontogênese, também ligado à filogênese e compreende a sequência do desenvolvimento humano (nascer, crescer e morrer e o organismo de cada um da espécie); a Sociogênese, que faz referência a história e cultura, bem como os conceitos dessa cultura que foram construídos historicamente e na qual o sujeito está inserido e, por último, mas não menos importante, a Microgênese, que seria a história do indivíduo, suas experiências e vivências, que definem a singularidade de cada indivíduo que constrói sua história de vida única e diferente do outro (OLIVEIRA, 1997).

Dentro dessa análise dos planos de desenvolvimento, de acordo com as observações realizadas sobre a psicologia animal e a psicologia da criança, o que diferencia o homem do animal é justamente a plasticidade cerebral, que é uma capacidade específica da espécie humana (PINO, 2005). Uma das características da plasticidade cerebral é a capacidade do cérebro se adaptar de acordo com a cultura em que o indivíduo está inserido e, em cada cultura o indivíduo se desenvolve de uma forma diferente (por exemplo, pelo idioma, pela escrita, pelos costumes).

O cérebro do ser humano tem a possibilidade da plasticidade cerebral; então desde que nasce, o bebê está se apropriando dos instrumentos e signos da sua cultura: os instrumentos utilizados no cotidiano da vida humana, que foram construídos ao longo da história com alguma função específica de utilidade. Já, os signos representam as ideias, ficam no campo simbólico, são as representações do mundo.

A característica de poder representar o mundo simbólico por meio da apropriação dos signos é especificamente humana, a língua, pela fala, implica compreensão de mundo, como dito por Oliveira (1997).

De acordo com Fontana e Cruz (1997), para Vigotski (2007), a criança não nasce em um mundo "natural", ela nasce em um mundo humano, desde o nascimento entra em contato com objetos e fenômenos que foram criados pelas gerações anteriores e se apropria dessa cultura por meio da interação social.

> Neste processo de interação social as reações naturais (condições biológicas) que respondem ao meio em resposta aos estímulos do meio, como percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples, entrelaçam-se aos processos culturalmente construído por gerações anteriores e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 58).

Assim, na perspectiva histórico-cultural, é considerado que uma das características da espécie humana é que o homem cria instrumentos, ele modifica o meio em que vive, cria e constrói instrumentos para agir sobre o seu ambiente, ele faz uma ação na natureza por meio dos instrumentos que cria para transformá-la (VIGOTSKI, 2007).

A relação entre o homem e o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como instrumento e signo, e pelo "outro" (VIGOTSKI, 2007). Podemos considerar instrumento tudo aquilo que serve como ferramenta para agir sobre o meio que possibilita ao homem amplitude de suas ações biológicas como, por exemplo, o

homem não possui características biológicas de sua espécie para voar, mas ele criou o avião (instrumento) que o transporta e facilita, de maneira mais rápida e eficaz, em seu ambiente, o convívio social (OLIVEIRA,1997).

O signo, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, seria o "instrumento psicológico", ou seja, tudo aquilo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. O instrumento está orientado externamente, para modificar o ambiente, já o signo é orientado internamente, modifica o funcionamento psicológico do homem, ampliando as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação, entre outros.

A apropriação dos instrumentos e dos signos sempre ocorre por meio da interação com o outro, pela relação com o outro, que desde o nascimento é mediada pela linguagem. O adulto, por meio da linguagem, nomeia os objetos do mundo para o bebê, e aos poucos a criança também aprende a falar dando sentindo às coisas que estão ao seu entorno. A partir das relações com os outros, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vigotski (1993) dá o nome de internalização.

Na perspectiva histórico-cultural, considerando-se o que foi dito, toda função psicológica se desenvolve em dois planos: inicialmente na relação entre indivíduos e depois com o próprio indivíduo, o processo de desenvolvimento vai do social para depois acontecer de forma individual.

De acordo com Vigotski (2010), aprendizado e desenvolvimento são processos que caminham juntos, desde que a criança nasce. Nesse processo de internalização, o adulto desempenha um papel fundamental de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal, que fica entre o nível de desenvolvimento real, isto é, o que a criança já consegue realizar sozinha e o que estaria próximo de realizar, mas ainda não faz. Entre essas duas possibilidades, há o que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas que com ajuda de um adulto consegue, que é o que se configura como zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado precede e impulsiona o desenvolvimento, por meio da zona de desenvolvimento proximal, que pode se tornar futuramente desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2010).

2.2. MEDIAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A perspectiva histórico-cultural considera os aspectos biológicos e sociais; desde o momento em que nascemos, aprendemos com o outro a apropriar-nos da cultura em que estamos inseridos.

"A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psíquicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais" (ROCHA, 2005, p.31), sendo que o desenvolvimento do sujeito se constitui por meio de três formas de mediação. São, elas: a instrumental, a semiótica e a social.

A mediação pelos instrumentos se define como a apropriação de objetos externos e concretos, que o homem foi historicamente, em sua evolução, construindo e reconstruindo de forma a ampliar significativamente suas possibilidades de ação sobre o mundo. Como exemplo de instrumento que a criança utiliza desde cedo para beber água,

temos o copo, um objeto concreto e externo, usado no dia a dia, na cultura em que estamos inseridos.

A mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida por meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

No campo da mediação semiótica, acontece um processo de regular as funções psicológicas superiores (ROCHA, 2005). Para compreender melhor, continuaremos a citar o exemplo do copo; a criança aprende a usar o copo como um instrumento de sua cultura para beber água, conforme cresce, em um determinado momento, pega o mesmo copo e o coloca na cabeça virado para baixo e começa a imitar um soldado. Por meio de sua imaginação, a criança dá outro significado para aquele objeto de forma simbólica, passando a operar no campo dos signos.

No campo da mediação semiótica, outro exemplo fundamental é a linguagem, como podemos observar na afirmação da autora Rocha,

> A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, como fator imprescindível de humanização; os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana. Fundamento básico para entender o desenvolvimento, a mediação semiótica serve-se como instância fundamental para compreensão das relações humanas, sintetizadas no conceito de mediação social (ROCHA, 2005, p.32).

A linguagem contribui desde o início da vida da criança, é ela que possibilita a comunicação entre criança e adultos, no campo simbólico, representando os nomes e dando significado ao mundo que está ao seu redor.

2.3. RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E PENSAMENTO

A linguagem surge da necessidade de intercâmbio e comunicação entre os seres humanos, a linguagem é um sistema de signos, um produto histórico e da atividade mental dos homens. A linguagem é apresentada para a criança pelo outro, que nomeia e gesticula a língua falada na cultura em que está inserida, uma criança que nasce no Japão aprenderá a falar japonês porque é o idioma utilizado nesta cultura, historicamente construído, assim como quem nasce no Brasil aprenderá a falar português.

O desenvolvimento da linguagem é antes de tudo, a formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança que fica implícito com a acumulação de sua experiência cultural (VYGOTSKI, 1995).

O bebê, em seu primeiro ano de vida, tem uma linguagem infantil que se baseia em uma reação inata, de um reflexo incondicionado. Aos poucos as reações orais do bebê começam a se repetir em determinadas situações, e se combinam com estímulos condicionados formando parte da mesma. E logo nas primeiras semanas de vida, esses reflexos orais se transformam em condicionados.

Observamos primeiramente que a reação incondicionada consiste em um movimento de expressão instintiva que revela externamente os estados emocionais do organismo do bebê, por exemplo, ao chorar quando está com fome, expressando uma necessidade biológica da criança com o meio.

A segunda função aparece quando a reação oral passa a ser condicionada, com as respostas das pessoas que estão em torno do bebê. De acordo com a teoria histórico-cultural, no início do desenvolvimento oral da criança, o mesmo ocorre de forma independente do pensamento, parecendo que o pensamento se desenvolve por um caminho e a linguagem por outro.

Em um certo momento, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento que antes seguiam caminhos diferentes, se encontram, se cruzam e se interceptam mutuamente (VYGOTSKI, 1995).

Essa é uma das teses mais importante para Vigotski: no desenvolvimento da criança, quando ela descobre que cada objeto em sua cultura tem um nome e que cada coisa corresponde a uma palavra que denomina o nome desse objeto, é um momento grandioso no desenvolvimento infantil em que linguagem e pensamento passam a caminhar juntos no seu processo de apropriação das funções psicológicas superiores.

Por meio da palavra, os sujeitos de uma cultura apropriam-se da língua e da cultura em que estão inseridos, e dos significados do que está ao seu entorno, a palavra é mediadora de todo o processo de elaboração do mundo e de nós mesmos.

2.4. A CRIANÇA E A PALAVRA

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a palavra e o pensamento articulam-se na compreensão e comunicação que existe nas relações sociais; até os dois anos, a criança está em um processo de transformação adquirindo pré-requisitos para aquisição e elaboração da linguagem. A partir dos dois anos surge o desenvolvimento da função simbólica, a criança reorganiza o seu mundo em um plano representativo (VIGOTSKI, 1993).

O desenvolvimento da representação cria condições para aquisição da linguagem, pois a criança passa a ter a capacidade de construir símbolos, desenvolvida na representação, possibilita a aquisição das significações coletivas (a linguagem social). A palavra deixa de ser parte do ato para tornar-se um signo, uma evocação do ato, passando a ter uma função de representação.

Para Vigotski (1995), a função denotativa (função de nomeação) da palavra desenvolve-se gradualmente na criança desde seus primeiros meses de vida, essas primeiras palavras estão ligadas a atividade em que a criança está envolvida.

A função designativa da palavra, acontece após um longo desenvolvimento, apenas quando a criança atinge mais ou menos três anos, ela passa a ter uma referência estável embora ainda conserve sua ligação com a ação prática.

O conceito ligado a uma palavra na perspectiva histórico-cultural sempre representa um ato de generalização, qualquer que seja a idade da pessoa. No processo de elaboração do significado, o indivíduo explora o material sensorial e opera intelectualmente sobre ele orientando pela palavra em funcionamento nas interações (VIGOTSKI, 2010).

2.5. PAPEL DA ESCOLA

A prática escolar é determinada socialmente, significa que está relacionada com o contexto e cultura em que a criança vive. Na escola é preciso considerar o processo de elaboração conceitual em desenvolvimento único e integrado, que se dá nas relações sociais vividas no contexto escolar.

A criança e o adulto na escola estabelecem uma relação social específica, sendo ela a relação de ensino. De acordo com Vigotski (1995), cabe ao adulto no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados pela cultura, procurando desenvolver o raciocínio e os significados.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o que a criança necessita são experiências para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais mediadas pelo professor, participando ativamente no processo de elaboração conceitual da criança.

Um conceito fundamental abordado na teoria histórico-cultural é o da necessidade que move o ser humano a se apropriar e transformar o meio que o cerca (VIGOTSKI, 1995). Os seres humanos desenvolvem-se e se apropriam da cultura pela necessidade. Desta forma, na escola, o papel do professor como mediador é dar sentido e significação para motivar a aprendizagem da criança.

A intervenção do professor contribui significativamente para o desenvolvimento proximal das crianças, pois atua sobre as atividades psíquicas que ainda são emergentes, fazendo com que avancem em seu raciocínio, passando a ser o desenvolvimento real dos alunos.

No caso das instituições de Educação Infantil, um ponto fundamental no desenvolvimento infantil é a brincadeira, que contribui para a apropriação das funções psicológicas superiores como o pensamento abstrato por meio do ato do brincar, por exemplo, ao colocar um objeto no lugar do outro, ou interpretando papeis sociais, contribuindo para a criança entrar no mundo simbólico por meio da imaginação.

> A lei da psicologia estabelece: antes de querermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade (VIGOTSKI, 2010, p.112).

No jogo de papéis, o professor pode introduzir e intervir no jogo simbólico, de forma a fazer com que a criança compreenda o sentido e significado das relações sociais que se estabelecem, levantando hipóteses e também auxiliando na assimilação das regras sociais existentes na brincadeira (VIGOTSKI, 1995).

2.6. IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

Para compreender melhor o momento do brincar, como ele acontece e contribui para o desenvolvimento da psique infantil, é preciso analisar como a imaginação se constitui na fase da infância. Para isso foi estudada a publicação de Vigotski (2009), “Imaginação e criação na infância”, traduzido por Zoia Prestes e apresentado por Ana Luiza Smolka.

Este ensaio psicológico foi publicado pela primeira vez em russo em 1930, com base em notas de uma série de palestras feitas para pais e professores, nas quais Vigotski enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, relacionada a atividade criadora do homem.

A preocupação de Vigotski (MOURA *et al*, 2016) era mostrar a importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura, lembrando que o desenvolvimento da criança está relacionado com a apropriação da mesma.

O conceito de atividade que Vigotski (MOURA *et al*, 2016) aborda está relacionado com o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e tem relação com as bases materiais de existência e com a atividade especificamente humana mediada na apropriação dos instrumentos e signos. A apropriação e adequação à cultura em que o sujeito está inserido estão relacionadas à capacidade que o cérebro humano tem da plasticidade cerebral, que é a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas desta alteração (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

> Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificando com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam as marcas dessas modificações (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A imaginação, que é a base criadora de toda atividade humana, só é possível devido ao fato do cérebro humano não ser apenas um órgão que apenas conserva o que foi apreendido e o reproduz, mas que tem a capacidade de também combinar e reelaborar através da criação, sendo que a imaginação surge devido as experiências vivenciadas anteriormente.

Esses processos de criação surgem na fase da infância; pelas brincadeiras, a criança se coloca no lugar do outro utilizando sua imaginação, interpreta papéis sociais, assim como objetos também são colocados em funções de outros objetos. Quando a criança brinca de imitar, ela não está apenas reproduzindo uma experiência vivenciada, mas também reelaborando situações de forma criativa.

A abordagem histórico-cultural considera a atividade lúdica a principal atividade no desenvolvimento infantil. Na atividade lúdica, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa que, de acordo com Vigotski (2010), não é inata, mas resulta da cultura em que a criança está inserida e de suas experiências, podendo se constituir e desenvolver também por meio da literatura infantil, desenhos, pinturas e vivências de seu contexto histórico.

Podemos concluir que se o ato de imaginar está relacionado com as vivências e experiências anteriormente vivenciadas pelas crianças, quanto mais experiências e vivências a criança tem, terá maior possibilidade em desenvolver sua criatividade.

Para desenvolver a atividade criadora como Vigostki (2009) coloca, não são apenas as experiências próprias que contam, mas também as inúmeras representações historicamente construídas pelo outro que também interferem nessa atividade criadora.

2.7. JOGO DE PAPÉIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É importante esclarecer que a brincadeira sendo atividade principal da criança, não é uma atividade instintiva, mas sim objetiva que surge das percepções que ela tem da cultura.

A criança como ser capaz, na fase de infância, quer agir com o seu próprio "eu", quer dirigir o carro do pai, fazer comida como a mãe; no entanto, ainda não pode porque falta seu amadurecimento para se apropriar e dominar essas ações objetivas. Para satisfazer essa necessidade de agir com seu próprio "eu"; a criança, na atividade lúdica, no jogo de interpretações consegue satisfazer suas necessidades e vontades tendo autonomia para realizar as atividades que os adultos ao seu redor fazem. Essa fase da infância é marcada pela necessidade que a criança tem de agir como o adulto (VIGOTSKI, 2010, p.121):

> É durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula "eu mesmo"; com o emprego do "eu mesmo" dito pela criança, esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. "Me deixa" é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar.

O papel dominante do brinquedo na fase da infância como uma atividade lúdica, que faz parte de um jogo, contribui significativamente para o desenvolvimento psíquico da criança. Quando Leontiev (2010) coloca a brincadeira como atividade principal não está dando ênfase ao tempo que a criança brinca, mas sim por que na atividade do brincar ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, é um caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A ação do brincar está relacionada com a possibilidade da imaginação, mas não podemos nos esquecer que ao brincar a criança está reproduzindo ações que convive em sua cultura, então o brincar não provem da situação imaginária inata, mas sim inicialmente da necessidade de agir como o adulto e nesse processo se faz necessário a imaginação criativa.

Quando a criança, ao interpretar um papel social através de sua imaginação, cria uma forma de jogo teatral, que seria quando a criança atribui o papel principal para si mesma; por exemplo, quando brinca de escolinha e interpreta a professora, ela interpreta um papel no jogo teatral da ação real vivenciada, que por meio da imaginação se faz possível, mas essa ação e interpretação é um jogo teatral regido pelas regras da ação real do papel da professora (ELKONIN, 2009).

O brincar não pode ser considerado como uma atividade principal para a criança apenas porque a criança sente prazer ao brincar. Nessa fase da infância existem outras experiências que são mais prazerosas do que o brincar, como por exemplo "chupar chupeta" (VIGOSTKI, 2007). O brinquedo está relacionado com a necessidade que a criança sente de agir como o adulto, existe uma satisfação quando a criança se sente capaz por meio da situação imaginária de realizar a ação que o adulto faz, que na vida real ainda não consegue realizar, mas na brincadeira, pela imaginação, consegue.

Como vimos, a situação imaginária só é possível a partir das vivências e experiências que a criança tem. Quando a criança, ao brincar, se coloca no lugar do outro satisfazendo uma vontade de agir como o adulto, podemos dizer que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois ao brincar a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse mais velha do que é na realidade (VYGOTSKI, 2010).

Ao brincar a criança estabelece certas regras e, por mais simples que seja a brincadeira, a mesma está relacionada ao contexto da criança, por isso o jogo do brincar envolve regras. Por exemplo, a criança, ao imitar a professora em sua situação imaginária, estabelece regras de comportamento, pois na brincadeira ela age da mesma forma que o seu personagem age na vida real. E, ao estabelecer regras nas brincadeiras, principalmente de interpretação de papéis sociais, a criança desenvolve sua moralidade, aprendendo as regras de convivência no meio social (ELKONIN, 2009).

Como foi dito anteriormente, Vigotski trabalhou com um domínio da atividade que tem uma profunda relação com o desenvolvimento da criança, o brinquedo. Em suas palavras,

> O brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante (VIGOTSKI, 2010, p.125).

A criança vai reproduzir aquilo que ela vê ou é feito, ela aprende com o externo, o processo de aprendizagem é um processo de reprodução, o que está diretamente ligado com o seu contexto. Para compreender o papel dos jogos simbólicos nas brincadeiras, como contribuição ao que está sendo discutido nesta dissertação, trataremos os jogos protagonizados descritos pelo autor Elkonin (2009), que se fundamentou na teoria histórico-cultural, o que auxilia a compreender melhor como a brincadeira acontece.

No jogo de papéis[5], a criança consegue satisfazer seus desejos de conviver com o adulto, reproduzindo suas ações de forma lúdica. A atividade lúdica tem um caráter simbólico, e ela só acontece quando a criança realiza uma ação ou manipula um objeto subetendendo outro.

É considerado conteúdo do jogo, o quê a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto. Na idade pré-escolar, os conteúdos dos jogos são especificamente as ações com os objetos.

[5] No livro psicologia do jogo (ELKONIN, 2009), quando foi traduzido para português foi utilizado o termo jogo protagonizado, no entanto, acreditamos que para a teoria histórico-cultural, o termo que define melhor este conceito seja, jogo de papéis, que será utilizado no decorrer deste trabalho. A palavra protagonizado remete ao significado de personagem principal, e no jogo de papéis todos os envolvidos são importantes.

As crianças menores na Educação Infantil realizam o jogo de acordo com o objeto que possuem, e baseando-se nas relações humanas, ou seja, uma reprodução de seu cotidiano, em que o principal são as próprias relações. Já as crianças com idade entre quatro e cinco anos têm o foco dos jogos nas relações entre as pessoas e, por meio do jogo, compreendem a vida social dos adultos, interiorizando as funções sociais e as regras que são necessárias para estabelecer as relações sociais de um adulto. As crianças de cinco a seis anos, no jogo simbólico, buscam respeitar as regras do papel que estão representando, assim como na realidade, por meio de argumentos para que seu papel no jogo aconteça de fato como na realidade (ELKONIN, 2009).

O jogo contribui para o desenvolvimento da criança pois quando a criança brinca, ela se concentra melhor, lembra das ações e cria argumentos para interpretar seu papel. É necessário se comunicar, o que contribui positivamente para o desenvolvimento da linguagem comunicativa. No jogo, a criança desenvolve a imaginação, pois aprende a interpretar papéis e substituir objetos por outros significados, interferindo também para a formação de sua personalidade, porque compreende o comportamento e as relações sociais de um adulto.

Os jogos de papéis acontecem pela interpretação do outro e das relações sociais que as crianças exercem na brincadeira, e quanto mais idade a criança tem, mais ela irá buscar perfeição na interpretação de seu papel.

Na brincadeira, a criança utiliza objetos, brinquedos que podem ou não ter semelhança com o objeto real, dependendo da possibilidade de sua representação, a atividade da criança no jogo pode estar relacionada a diversas ações de seu cotidiano e a suas relações sociais.

No jogo de papéis, a criança produz outra imagem, podendo ser os jogos de encenação, quando utiliza brinquedos para atuar ou quando ela mesma interpreta um papel.

As crianças da pré-escola, em suas brincadeiras, preferem representar eventos sociais, atitudes referentes à sua vida cotidiana, e buscam nos objetos (brinquedos) que usam uma correspondência entre o desejado e a realidade, como é assim colocado:

> No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças; cozinhar, lavar, carregar de um lado para o outro (três a quatro). Aparecem depois as significações histriônicas relacionadas com estas ou aquelas ações; eu sou a mamãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista. Ao lado das ações protagonizadas, aparecem nessas significações as relações entre os personagens e, por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma (ELKONIN, 2009, p. 238).

O conteúdo real dos jogos são as ações que as crianças realizam com os brinquedos em que se atribui sentido, sendo fundamental que nos jogos haja uma interpretação que é reconstituída na situação imaginária.

Quando a criança interpreta um papel no jogo de papéis, ela busca de forma determinada conservar sua atuação e a situação imaginária, os brinquedos auxiliam nas ações da criança porque representam o sentido humano de sua utilização.

As crianças na faixa etária de cinco anos já conseguem denominar com outro nome os objetos que são utilizados na brincadeira, de acordo com a função que desempenhará no jogo, assim como interpreta outros papéis; ela pode ser a professora, a mamãe, o motorista, entre outros, captando as ações, ocupações e traços característicos do papel que está exercendo.

> [...] o sentido do jogo muda para as crianças dos diferentes grupos de idade. Para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam (ELKONIN, 2009, p. 284).

Nos jogos de papéis cada interpretação é claramente definida, a criança estabelece uma linha de conduta, e a fala tem um caráter teatral que é determinado pelo papel que está representando.

Na idade de três a cinco anos, o principal conteúdo do jogo de papéis são as ações com objetos, as relações sociais que correspondem à lógica das ações reais. O jogo de papéis se diferencia da brincadeira, quando a criança passa a interpretar as relações sociais, e não apenas manipular os brinquedos, ficando somente na relação entre objetos; a criança começa a interpretar e estabelecer relações sociais pelo jogo de papéis (MELLO, 2018).

Em sua obra, Vigotski (2010) reforça que a brincadeira tem um grande sentido para a criança, e a separa em três grandes grupos de brincadeira:

O primeiro grupo corresponde as brincadeiras em que a criança manipula objetos, lança e pega objetos que estão ao seu redor, aprendendo neste momento a explorar o ambiente que a cerca, a olhar e ouvir, a pegar e afastar.

O segundo grupo de brincadeiras é introduzido pelo ato de imitar, a criança reproduz e assimila o que vê os adultos fizerem, desta forma, aprende as relações sociais, “os elementos da imitação que são inseridas na brincadeira: eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses e aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido” (VIGOTSKI, 2010, p.120).

O terceiro grupo de brincadeiras é chamado pelo autor de brincadeiras convencionais (VIGOTSKI, 2010), em que surgem na criança as regras vinculadas a suas ações, organizando as formas superiores de comportamento, exigindo ação conjunta, sendo uma experiência coletiva em que a criança vai se apropriando das habilidades sociais.

O jogo não é um mundo de fantasia, existem regras que são reflexos das relações reais que a criança vivencia, é a relação existente entre as pessoas e os objetos, pois entre a criança e seu papel está a realidade. No jogo de papéis, a criança é capaz de assimilar e reconstituir de forma simbólica as regras sociais de sua cultura.

Podemos concluir que o jogo de papéis não é apenas uma invenção que a criança cria de forma inata, mas sim uma reconstituição original das experiências e vivências que a criança tem. Cada vez mais, pelo jogo de papéis, a criança desenvolve sua consciência, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.8. DESENHO INFANTIL

A teoria histórico-cultural possibilita uma crítica e superação das concepções maturacionistas a respeito do desenho infantil, porque permite ver o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das suas interações sociais (SILVA, 1998).

Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar (VIGOTSKI, 2009). Nessa idade, o desenho é uma das atividades preferidas da criança e possibilita a ela se expressar com mais facilidade. Para que a criança recrie algo de maneira nova no ato de desenhar e verbalizar o que está desenhando, é preciso que tenha vivências e experiências pessoais e a habilidade de analisar as relações sociais entre as pessoas, em diferentes ambientes. Vigotski (2009) aponta como um acúmulo de experiências anteriores para recriar algo.

> Notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal (VIGOTSKI, 2007, p.136).

Há um momento crítico (VIGOTSKI, 2007) em que a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo e, então, os desenhos representam um signo da linguagem verbal, acompanhando a linguagem falada pela criança.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a criança desenha o que está na memória; quando uma criança libera sua memória por meio do desenho, ela faz à maneira da fala, contando histórias, narrando (LACERDA, 1995). A fala organiza o desenho, por isso quando a criança desenha e diz em voz alta o que irá desenhar, a fala é um recurso mediador que orienta e dá sentido ao desenho.

Quando o adulto questiona a criança sobre sua produção gráfica (SILVA, 1998), leva a criança a pensar sobre sua produção e sobre o desenho como um signo gráfico. Pela linguagem oral, a criança verbaliza o que desenhou ou está desenhando, e muitos detalhes sobre o desenho só podem ser decifrados pela oralidade da criança que produziu aquele desenho.

Vigotski (2007) avalia que a criança não se preocupa com a representação da realidade, com a reprodução daquilo que vê, mas por meio do desenho tenta indicar aspectos de determinados objetos, desenha aquilo que sabe sobre os objetos. As ideias de Vigotski contribuem para que possamos compreender que:

> [...] não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas (IAVELBERG, 2013, p.25).

"O desenho transforma-se efetivamente em representação simbólica quando a nomeação passa a se dar no início do ato de desenhar e a criança torna-se capaz de decidir antecipadamente o que vai desenhar" (FONTANA, CRUZ, 1997, p.146).

O desenho infantil é considerado na teoria histórico-cultural como um estágio que antecede à linguagem escrita, a criança vai se apropriando destes signos que fazem parte da cultura e foram historicamente construídos pelo homem como forma de comunicação.

Na próxima seção serão apresentados os aspectos metodológicos que a pesquisa desenvolveu, caracterizando os sujeitos envolvidos na pesquisa e contextualizando a escola de Educação Infantil em que esse trabalho foi realizado.

03 Aspectos metodológicos

"Lá em cima do piano tem um copo de veneno,
Quem bebeu morreu, o culpado não foi eu! "

(Parlendas de brincadeiras brasileiras populares)

A pesquisa desenvolveu-se com a fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural, que tem como base a relação dialética, construída pelo diálogo entre os envolvidos nesse processo, resultando que pesquisador e pesquisado têm oportunidades para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003).

"A abordagem dialética admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência" (VIGOTSKI, 2007, p.62). A relação dialética que se constitui na pesquisa qualitativa, torna possível a interpretação do pesquisador por meio da ação reflexiva de todo o contexto histórico dos sujeitos envolvidos, com a consciência de que o pesquisador também tem um contexto histórico-cultural que influencia nesse processo.

Na pesquisa qualitativa, é considerada a questão da importância da fidedignidade aos sujeitos e pesquisador (MINAYO, 2012), sendo que toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a dos sujeitos da pesquisa, que têm um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, que também estão limitados ao que compreendem e interpretam.

Ao realizar-se uma pesquisa qualitativa deve-se considerar o sujeito investigado como participante da mesma, sendo um ser histórico que sofre influências do ambiente em que vive, bem como o pesquisador, que busca, todo o tempo, não se deixar interferir por opiniões e conceitos próprios que possam prejudicar o resultado da pesquisa qualitativa. O pesquisador deve ter como base para que suas posições não deturpem a pesquisa, a abordagem teórica adotada, bem como os autores contemporâneos a ele que discutam e interpretem a temática desenvolvida.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as preferências das crianças em relação às brincadeiras em uma instituição de Educação Infantil da rede pública. Os objetivos específicos são: identificar, do ponto de vista das crianças, quais brincadeiras fazem parte do cotidiano da instituição; analisar a participação das crianças nas escolhas sobre o brincar; analisar a importância do brincar sob o ponto de vista infantil; compreender, à luz da fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural, o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil.

Neste estudo de cunho qualitativo, baseamo-nos também na observação participante para a realização dos trabalhos de campo, apresentando diferentes perspectivas (objetivas, subjetivas e interpretativas).

A pesquisa de campo foi realizada com uma turma de vinte e um alunos na faixa etária de quatro a cinco anos, que frequentavam a Educação Infantil na rede pública municipal, em uma escola localizada no interior de São Paulo.

Teve como intuito investigar a visão do brincar do ponto de vista infantil. Para tanto, foi necessário construir com as crianças um espaço que lhes permitia manifestar suas ideias de modo organizado, respeitando as características e particularidades do mundo da infância, possibilitando discussões, reflexões e encaminhamentos. Dessa maneira, tomamos como inspiração a abordagem educativa italiana Reggio Emilia que apesar de não ser uma abordagem metodológica, como visto na revisão de literatura, busca em suas práticas pedagógicas a escuta atenta das crianças. Os principais questionamentos realizados foram: Quais são suas brincadeiras preferidas; Quais brincadeiras conheciam e como eram; Quais aconteciam em casa e na escola.

Para o levantamento de dados, em primeiro lugar foi encaminhado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos[6]. Depois do projeto de pesquisa ter sido aprovado, foi marcada uma reunião com a gestora da instituição escolhida para poder dar início a pesquisa de campo. Foram também pedidas autorizações para os responsáveis em uma reunião em que a pesquisadora e gestora estavam presentes, apresentado todo o contexto da pesquisa e, depois, com as crianças que foram autorizadas a participarem pelos seus responsáveis, foi apresentado o termo de assentimento, com uma linguagem que a criança compreendesse como a pesquisa seria realizada e qual seu objetivo. Com a ajuda da pesquisadora, as crianças registraram o seu primeiro nome ou optaram pelo registro em desenho. E apenas após o termo de autorização dos responsáveis e do termo de assentimento serem apresentados e assinados, as entrevistas individuais foram feitas com as crianças que aceitaram o convite.

Assim, a observação ocorreu em um primeiro momento com as entrevistas individuais. Após a realização das mesmas, foi feita uma análise à luz da fundamentação teórica escolhida, possibilitando a reflexão da professora pesquisadora sobre a importância do brincar no cotidiano da Educação Infantil. Posteriormente, ocorreram cinco rodas de conversa, cuja discussão principal era a brincadeira preferida da turma. Na última roda, foi realizada uma votação por meio de desenhos sobre qual era a brincadeira preferida do grupo. Após a pesquisadora apurar os votos, a brincadeira eleita foi vivenciada por todos. Também quanto a observação participante, a pesquisadora fez registros no diário de campo e registros fotográficos em momentos em que a brincadeira simbólica acontecia entre as crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Os instrumentos que foram utilizados, portanto, foram: as entrevistas com as crianças, as rodas de conversa, os registros no diário de campo e registros fotográficos em que as crianças expressaram suas opiniões sobre o brincar e brincaram em diferentes ocasiões, dentro da rotina escolar da turma escolhida. Como forma de registro dessas interações, o pesquisador fez as anotações diárias, fotos, áudios das entrevistas individuais e das rodas de conversa e registros das produções de desenhos das crianças, que escolheram nomes fictícios para identificarem suas participações.

A escola em que esta pesquisa foi realizada possui aproximadamente quinhentas crianças, na faixa etária de dois a seis anos, em período parcial. Os turnos ocorrem no

[6] O Comitê de Ética que aprovou o projeto de pesquisa foi o do Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, sendo o número do CAAE: 88063318.0.0000.5581 e número do Parecer: 2.735.555.

período da manhã e da tarde. A equipe escolar é composta por vinte e três professoras e uma gestora.

A pesquisa traz inquietações da própria professora enquanto pesquisadora sobre a importância do brincar no cotidiano da Educação Infantil, por isso a turma escolhida foi a da própria professora que também faz parte da equipe escolar da escola.

Acreditamos que essa pesquisa pode ampliar os conceitos sobre a participação da criança na Educação Infantil, tendo em vista que a mesma foi realizada partindo-se do olhar da criança e não apenas do adulto. Além disso, pode propicia ao professor pesquisador uma reflexão sobre os espaços e tempo que são destinados ao brincar na Educação Infantil.

A construção dos dados foi feita durante os meses de março a junho de 2018. Os registros sobre as brincadeiras foram realizados nos diferentes espaços que a escola possui e dentro das possibilidades da rotina semanal da turma, apresentada a seguir:

Tabela 1: Rotina da turma

	HORÁRIOS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1	7:30-8:20	Roda de conversa Linguagem oral	Roda de conversa Linguagem oral	Roda de conversa Linguagem oral	Roda de conversa Linguagem oral	Roda de conversa Linguagem oral
2	8:20-9:10	Atividade Permanente/ Linguagens / Projetos	Informática Linguagem digital	Brinquedoteca Linguagem cinestésica	Chuveirão/Areia Linguagem cinestésica	Momento Participativo Linguagem ciências sociais e artes
3	9:10-9:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
4	9:30-10:20	Parque 2 Linguagem cinestésica	Parque 2 Linguagem cinestésica	EC Parque 3	EC	Atividade Permanente/ Linguagens / Projetos
5	10:20-10:40	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
6	10:40-11:15	Atividades Finais - Escovação; - Musicalização;	Atividades Finais - Escovação; - Contação de histórias;	EC	Atividades Finais - Escovação; - Modelagem;	Atividades Finais - Escovação; - Musicalização;

Como é possível verificar pela rotina escolar da turma, existia uma preocupação para que as atividades acontecessem em um tempo estipulado de cinquenta minutos. Todos os dias, era priorizada, logo no ínicio da aula, a roda de conversa, justamente para tornar possível a escuta atenta das crianças. Queremos destacar que existia uma rotatividade de ambientes/espaços na rotina das crianas, priorizando-se diariamente que não ficassem apenas na sala de atividades, mas em espaços como os parques e brinquedotecas, lugares em que o brincar simbólico ocorre em maior número. Na sala de atividades, a turma realizava as atividades de registros com maior frequência, apenas quando estavam terminando tais atividades, brincavam com os brinquedos da prateleira, geralmente peças de encaixe e/ou brinquedos variados, como massinha.

Já nos outros espaços/ambientes como parques, pátios, brinquedoteca, o brincar acontecia durante todo o periódo em que lá estavam. A sigla EC refere-se a Enriquecemento Curricular, que era dado semanalmente por outra professora, em três

aulas, com duração de cinquenta minutos, em que eram priorizadas as linguagens artística e cinestésica.

O momento participativo com outras turmas da escola ocorria todas as sexta-feiras, quando as crianças reuniam-se no pátio para cantar o hino nacional e, logo em seguida, uma das turmas fazia uma apresentação (musical ou teatral). No planejamento, as professoras organizavam um cronograma para todas as turma se apresentarem.

A seguir, traremos os registros fotográficos dos ambientes para contextualização dos espaços que fazem parte da escola:

Figura 1: Parque 1.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

Este espaço/ambiente é um dos parques principais da escola, um dos momentos da rotina mais esperados pela turma, é o parque um. As crianças brincavam a maior parte do tempo de forma livre, um espaço amplo, com brinquedos que desenvolvem a parte física e motora das crianças, mas um local em que também aconteciam brincadeiras de faz de conta, como veremos na próxima seção.

Figura 2: Parque 2.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

O parque dois era usado pela professora que dá aula de EC por orientação da gestora; um espaço amplo que possuía túneis e brinquedos de plástico como cavalinhos para as crianças brincarem.

Figura 3: Parque de areia/Chuveirão.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

As brincadeiras no parque de areia geralmente ocorriam em um momento muito prazeroso. As crianças brincavam de forma mais tranquila e concentrada com areia, levavam baldinhos, pazinhas, construindo castelos, bolos, entre outras ideias que surgiam por meio da imaginação das crianças. Nesse momento, o jogo simbólico também se fazia muito presente. Esse espaço/ambiente, uma vez ao mês, no período de calor, era utilizado como chuveirão, para as crianças brincarem e se refrescarem com água.

Figura 4: Pátio 1.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

Figura 5: Pátio 2.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

Os ambientes/espaços dos pátios um e dois eram utilizados pela professora da turma e pela professora de EC para atividades que precisam de espaço, geralmente atividades de correr, pular, circuitos, bambolês, chute ao gol, entre outras brincadeiras que envolvem agilidade física.

Figura 6: Sala de atividades.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

A sala de atividades, como vemos na figura seis era um espaço amplo com seis mesas em que as crianças sentavam-se em grupos de quatro para realizarem atividades de registro, desenvolvendo diferentes linguagens. Nesse espaço/ambiente também havia uma prateleira com alguns brinquedos, outras caixas com brinquedos de montar (encaixe/desencaixe) que a professora costumava distribuir quando algumas crianças já haviam fianlizado as atividades de registro para ajudar aos que estavam terminando. Outra brincadeira que também acontecia nesse espaço/ambiente era com massinha, também alternando-se com as atividades de registros, ou nos momentos finais, após as

crianças almoçarem e escovarem os dentes, quando retornavam para a sala e aguardavam os responsavéis chegarem para buscá-las.

Algumas observações que podemos fazer desse ambiente que, como vimos, pode ser considerado um terceiro educador, são as mobílias no tamanho das crianças, as caixas de brinquedos e a disposição de cartazes (números, alfabetos e vogais) que ficavam na altura das crianças para visualizarem tudo com mais facilidade. As atividades de registros e produções também eram expostas nesse ambiente para valorização das produções das crianças.

Figura7: Brinquedoteca.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

Figura 8: Brinquedoteca.

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

O espaço/ambiente brinquedoteca, referente às figuras sete e oito, como podemos verificar pela imagem, é organizado por cantinhos temáticos com brinquedos que ficam a disposição e altura das crianças.

3.1. PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PESQUISAS CIENTÍFICAS

Na revisão de literatura foram encontradas poucas pesquisas que trazem a opinião de crianças e as consideram sujeitos de direitos. Por isso, buscamos nesta pesquisa trazer a opinião das mesmas sobre o brincar, para discutirmos a questão metodológica, ética e científica da pesquisa ao trazer a opinião das crianças.

É preciso antes de tudo romper com o olhar adultocêntrico que foi construído historicamente e acabou silenciando as infâncias (SILVA; SOUZA E OLIVEIRA, 2018). É preciso que realmente se escute as vozes das crianças pequenas que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

Como vimos na seção um desta pesquisa, a infância carrega uma marca histórica de silenciamento e ausência da identidade da criança, mas se faz necessário que em tempos atuais, pesquisadores no âmbito escolar e docentes rompam com essas práticas que silenciam as vozes das crianças, trazendo à tona suas posições.

A autora Demartini (2009) ressalta a importância que cada vez mais, em tempos atuais, pesquisadores e professores aprendam a ouvir as crianças e jovens e, nesse processo, se atentem que existem crianças que falam e também as crianças que não falam. Cabe ao pesquisador ter esse olhar atento às diferentes formas de manifestação da criança que demandam suas histórias de vida e seu contexto, compreendeendo que, de alguma forma expressiva, todas as crianças falem. Gostaríamos de ressaltar que a possibilidade da criança se manifestar também é fundamental durante as aulas, em contato com o professor.

3.2. CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para as análises das entrevistas individuais, das rodas de conversa, dos registros fotográficos e do diário de campo, foram criadas cinco temáticas relevantes, posteriormente a transcrição e leitura ou observação dos dados. São elas: 1ª. Quando o faz de conta é revelado nas brincadeiras; 2º. Jogos com regras; 3ª. A constituição das brincadeiras em diferentes espaços; 4ª. A constituição cultural do brincar. 5ª. A vivência da brincadeira preferida da turma. As análises foram organizadas a partir da discussão de todos os momentos em conjunto.

Para orientação da leitura, marcaremos nas análises das entrevistas individuais, a especificação e o nome e idade da criança; por exemplo: Entrevista Individual – Helena, 4 anos. No caso das rodas de conversa, a mesma será apresentada pela sequência dos turnos dos interlocutores, crianças e professora/ pesquisadora, bem como o número e a data da roda de conversa, por exemplo: 1ª. Roda de conversa (02/04/2018). Os registros do diário de campo serão colocados como: 1ª. Observação, juntamente com o ambiente em que aconteceu e a data do registro. No que se refere aos turnos, foram definidos e numerados a partir da troca de interlocutor durante o processo de interação verbal.

3.2.1. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: A ESCUTA ATENTA DAS CRIANÇAS

Foram feitas vinte e uma entrevistas individuais, em diferentes momentos, de forma o mais natural possível, buscando-se os principais questionamentos sobre a brincadeira preferida de cada uma; logo em seguida, qual a brincadeira preferida em casa e na escola. Discutimos e analisamos as entrevistas individuais de forma a contribuir e

trazer à tona as vozes das crianças e como o brincar se constitui no cotidiano na Educação Infantil, pois as mesmas são as protagonistas desse processo de desenvolvimento.

Segue abaixo uma tabela com o registro da duração das entrevistas individuais, com os respectivos nomes fictícios e a idade de cada criança. Foi utilizado gravador de aúdio em diferentes espaços do ambiente escolar. A pesquisadora, ao realizar as entrevistas individuais, tentou priozirar as seguintes perguntas:

1º. Qual seu nome?

2º. Quantos anos você têm?

3º. Qual sua brincadeira preferida?

4º. Quando você está na sua casa do que mais gosta de brincar?

5º. Quando está na escola, qual a sua brincadeira preferida?

Em algumas entrevistas, houve necessidade de realizar outras questões para compreender o que a criança queria dizer sobre determinada brincadeira. Segue abaixo a tabela com detalhamento das entrevistas individuais:

Tabela 2- Nomes, idades e duração das entrevistas.

Nome da criança (Fictício)	Idade	Tempo de duração das entrevistas
1-Antônio	4 anos	26s
2-Ana Beatriz	4 anos	43s
3-Bruno	5 anos	41s
4-Cristiano	4 anos	41s
5-Douglas	4 anos	39s
6-Eduarda	4 anos	40s
7-Fabiana	5 anos	43s
8-Giovana	4 anos	50s
9-Gustavo	4 anos	1min
10-Helena	4 anos	56s
11-Henrique	5 anos	54s
12-Luciana	4 anos	49s
13-Luiza	4 anos	44s
14-Luiz	4 anos	26s
15-Michele	4 anos	1min 4s
16-Matheus	5 anos	1min
17-Raul	4 anos	42s
18-Pedro	4 anos	1min 5s
19-Paula	4 anos	50s
20-Sara	4 anos	45s
21-Silvia	4 anos	1min 14s

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

3.2.2. RODAS DE CONVERSA: A CONSTRUÇÃO INTENCIONAL E COLETIVA DE UM ESPAÇO PARA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Após a realização das entrevistas individuais, a pesquisadora, buscando ouvir as crianças e suas opiniões sobre suas brincadeiras preferidas, ampliou a discussão para um momento coletivo, com recurso metodológico para escuta atenta das crianças: a roda de conversa. A autora Freire (1983) descreve a roda de conversa em sua prática pedagógica na Educação Infantil, como um momento importante em que as crianças têm a possibilidade de um conhecimento maior entre elas, bem como da professora com relação a elas e vice-versa, além das narrativas de suas vivências e experiências realizadas individual ou coletivamente.

A roda se organiza como um dispositivo democrático, um meio pelo qual as crianças e os adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo situações de mal-estar, de desconforto, de conflito, bem como é um espaço para todos emitirem suas ideias, seus sentimentos e seus desejos, além do que lhes causa prazer. Desse modo, podem discutir formas de resolver questões, por acaso, se apresentem (ANGELO, 2014).

A roda de conversa serve como uma prática dialógica (MOTTA, 2014), permitindo à criança o direito à voz numa relação dialógica, e justamente nessa relação com o outro, mediada pela linguagem que o ser humano vai se constituindo. Escutar o que as crianças têm a dizer sobre o brincar é possibilitar e concebê-las como sujeitos ativos, que participam de forma criativa e crítica do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), a fala é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento, a linguagem exerce uma função organizadora para que a criança possa compreender o mundo por meio das palavras. As interações entre adultos e criança e entre criança e criança, que aconteceram nas rodas de conversa, contribuíram para que os alunos participassem de forma ativa, expressando sua opinião sobre o brincar. Nesse sentido, a pesquisadora desenvolveu o papel de mediadora, que por meio das palavras fez com que as crianças elaborassem e reelaborassem as brincadeiras que vivenciam em seu cotidiano, de acordo com sua cultura e contexto.

Dessa forma, as rodas de conversa aconteceram buscando-se discussões em grupo sobre as brincadeiras preferidas das crianças, e surgiram nesse espaço detalhes entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que enriqueceram os dados das entrevistas individuais. A roda de conversa possibilita à criança ser sujeito de sua voz, de acordo com Angelo (2014), estabelecendo uma relação dialógica. Nesta pesquisa de campo ocorrerão cinco rodas de conversa que foi um momento que possibilitou aos sujeitos envolvidos o exercício democrático da linguagem e de suas escolhas.

Figura 9: Roda de conversa.

Fonte: Autora, 2018.

A realização de rodas de conversa também surgiu com o objetivo de deixar as crianças expressarem suas ideias sobre as brincadeiras preferidas, assim como acontece na abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), como visto na revisão de literatura. A ênfase desta pesquisa está em ouvir o que as crianças têm a nos dizer por meio de rodas de conversa; assim, foram realizadas cinco rodas de conversa para discutirmos as brincadeiras preferidas, sendo a última para decidir, por meio de uma votação, qual era a brincadeira preferida da turma, e finalmente brincarmos juntos.

As rodas de conversa aconteceram no mês de abril de 2018 e os registros foram feitos por meio de gravador de áudio, como foi descrito e detalhado na seção referente aos aspectos metodológicos.

Segue abaixo o tempo de duração de cada roda de conversa, a quantidade de crianças presentes e a data em que foram realizadas.

Tabela 3- Duração das Rodas de conversa.

Roda de conversa	Quantidades de crianças presentes	Tempo de duração	Data que foi realizada
1ª. Roda de conversa	13	2min 34s	02/04/2018
2ª. Roda de conversa	13	3min 46s	12/04/2018
3ª. Roda de conversa	17	3min 37s	24/04/2018
4ª. Roda de conversa	20	3min 54s	08/05/2018
5ª. Roda de conversa	18	3min 4s	09/05/2018

Fonte: Arquivo pessoal da autora , 2018.

3.2.3. REGISTROS DOS DESENHOS PRODUZIDOS.

As crianças produziram desenhos sobre as brincadeiras preferidas em cartões que depois foram colocados em uma urna, representando o seu voto. Depois de análise e seleção, foram escolhidos sete desenhos produzidos pelas crianças e trazidos para discussão dos dados; sendo o critério de seleção dos desenhos apresentados nesta discussão teórica a sua relação com a brincadeira preferida e as temáticas deste estudo.

Partindo-se do princípio de que os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças e que com base neles é possível conhecer muito da realidade vivida por elas, podemos ver as crianças como falantes e criadoras. No caso desta pesquisa, procuramos investigar quais são as brincadeiras preferidas.

Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar (VIGOTSKI, 2009) e, na idade dos sujeitos dessa pesquisa, o desenho é uma das atividades preferidas da criança e que a possibilita expressar-se com mais facilidade. Para que ela recrie algo de maneira nova no ato de desenhar e verbalizar o que está desenhando, é preciso que tenha vivências e experiências pessoais e a habilidade de analisar as relações sociais entre as pessoas, em diferentes ambientes. Vigotski (2009) aponta como um acúmulo de experiências anteriores para recriar algo.

Há um momento crítico (VIGOTSKI, 2007), em que a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo, os desenhos representam um signo da linguagem verbal e o desenho acompanha a linguagem falada pela criança.

A teoria histórico-cultural possibilita uma crítica e superação das concepções maturacionistas a respeito do desenho infantil, porque permite ver o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais (SILVA, 1998). A autora Gobbi (1999), como vimos na revisão de literatura, também realizou uma pesquisa que investigou sobre a produção de desenhos infantis, e ressalta a importância do desenho como um registro social do que é vivenciado pela criança, considerando a criança com suas especificidades, criadora e criatura da cultura em que está inserida, portanto ser histórico, cujas produções são extremamente valiosas.

A fala organiza o desenho, por isso quando a criança desenha e diz em voz alta o que irá desenhar, a linguagem é um recurso mediador que orienta e dá sentido ao desenho, por isso a pesquisadora foi anotando em cada desenho o nome da brincadeira que a criança estava desenhando. Elas foram espontaneamente nomeando as suas produções de desenho, conforme a pesquisadora se aproximava para escrever qual era o nome do desenho de sua brincadeira preferida, ao perceber que estavam terminando suas produções.

Quando o adulto questiona a criança sobre sua produção gráfica (SILVA, 1998), leva a criança a pensar sobre a mesma e sobre o desenho como um signo gráfico. Por meio da linguagem verbal, a criança traz o que desenhou ou está desenhando, e muitos detalhes sobre o desenho só podem ser decifrados por sua oralidade.

Vigotski (2007) analisa que a criança não se preocupa com a representação da realidade, com a reprodução daquilo que vê, mas por meio do desenho tenta indicar aspectos de determinados objetos, desenha aquilo que sabe sobre os objetos. “O desenho transforma-se efetivamente em representação simbólica quando a nomeação passa a se dar no início do ato de desenhar e a criança torna-se capaz de decidir antecipadamente o que vai desenhar” (FONTANA, CRUZ, 1997, p.146).

3.2.4. UM POUQUINHO MAIS DO FAZ DE CONTA: REGISTROS DE BRINCADEIRAS.

Durante o decorrer da pesquisa de campo foram realizados registros e anotações no diário de campo, principalmente quanto aos momentos de brincadeiras simbólicas. A maior partedesse registro ocorreu quando as crianças estavam no espaço da brinquedoteca, em que existem cantinhos temáticos que contribuem para a criatividade e imaginação na hora de brincar. Nesse contexto, podemos ver a importância do espaço organizado de forma intencional, constituindo-se como um terceiro educador (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), retomando o que foi discutido na revisão de literatura.

Sobre os registros e anotações do diário de campo traremos quatro observações, que serão apresentados na temática “Quando o faz de conta é revelado nas brincadeiras”, e que se constituíram pelas observações e registros da pesquisadora no ambiente escolar em que as crianças estavam inseridas.

Tratam-se de jogos de papéis em que as regras são ocultas, e geralmente as crianças buscam representar a cultura pela qual está cercada, principalmente pela necessidade de agir como o adulto.

Este estudo buscou contemplar de maneira mais ampla as diferentes linguagens da criança como a oralidade, o desenho e o momento do jogo simbólico, para compreender as particularidades do mundo infantil, rompendo com olhar adultocêntrico. Na próxima seção, segue a construção dos dados e as análises sobre a temática do brincar, buscando trazer a opinião das crianças para esse o foco da pesquisa.

04 Resultados e discussões

Adoleta, lê pêti, pêti pô lá,
lê café com chocolá,
Adoleta, puxa o rabo do tatu,
quem saiu foi tu.

(Parlendas de brincadeiras brasileiras populares)

4.1. ANÁLISES DOS DADOS POR TEMÁTICAS

Nesta seção, serão apresentados os dados da pesquisa de campo que foram construídos por meio das entrevistas individuais com as crianças, das rodas de conversa e também pelas observações dos momentos do brincar dentro da instituição municipal de Educação Infantil.

4.1.1. QUANDO O FAZ DE CONTA É REVELADO NAS BRINCADEIRAS

Ao analisarmos as entrevistas individuais fica evidente nas narrativas das crianças quando o faz de conta, ou seja, o jogo simbólico aparece nas brincadeiras descritas por elas.

Algumas brincadeiras que surgiram como preferidas da turma nas entrevistas individuais foram brincadeiras, como o autor Elkonin (2009) classifica, de jogos de faz de conta, em que o jogo simbólico está presente por meio da imaginação. Nas entrevistas individuais, as principais brincadeiras de faz de conta que surgiram foram: casinha, boneca, dinossauro, mamãe e filhinha, chapeuzinho vermelho e patrulha canina. No jogo de faz de conta, as regras são implícitas, sendo necessário analisar a situação imaginária para compreender quais são as mesmas.

Fica evidente a situação imaginária no brincar de faz de conta na fala de Helena, como podemos ver a partir do turno 6, na entrevista a seguir:

> Entrevista Individual- Helena, 4 anos.
> *(5) Pesquisadora: Que legal, queria que você contasse para mim qual é sua brincadeira preferida?*
>
> *(6) Helena: Eu gosto de brincar de Chapeuzinho Vermelho.*
>
> *(7) Pesquisadora: Como é essa brincadeira?*
>
> *(8) Helena: É assim, olha... (Dá uma volta em círculo saltitando e depois se aproxima da pesquisadora novamente). Eu sou a Chapeuzinho Vermelho, e o lobo mal vem correndo atrás de mim.*
>
> *(9) Pesquisadora: Adorei essa brincadeira!*

Como colocado por Vigotski (2009) e retomado por Elkonin (2009), no jogo imaginário de faz de conta também existem regras; ao interpretar o papel da Chapeuzinho Vermelho, Helena saltou igual a personagem da história e depois ainda falou que o lobo mal estava correndo atrás dela.

É importante enfatizar que nessa entrevista individual, em que a situação imaginária de Helena fica evidente, verifica-se que a mesma torna-se contextualizada pelo fato de que naquela semana a professora havia contado a história "Chapeuzinho Vermelho" para a turma. O que a criança vivenciou por ouvir uma história, transformou-se em uma brincadeira de faz de conta, com papéis pré-determinados pela história contada. Como pontuado na abordagem histórico-cultural, a situação imaginária está relacionada à mediação social; nesta situação, a vivência da contação de história não foi simplesmente criada, mas reconstruída pelo contexto vivenciado.

A mediação social refere-se justamente à participação do outro no desenvolvimento desde o início de sua vida, por meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Na entrevista individual de Fabiana (5 anos), a seguir, identificamos o jogo simbólico presente em sua fala, ficando evidente em sua resposta, pela situação imaginária que ela traz, que ela entremeou o jogo com regra da brincadeira de pique-pega com um personagem de desenho infantil, Peppa[7]. De um lado, uma brincadeira com regras, conhecida pela maioria das crianças; de outro, o personagem, que reflete uma situação imaginária. Por meio do jogo de faz de conta, a criança reconstitui a brincadeira com as mesmas regras do jogo, mas de uma maneira diferente, interpretando papéis de outros personagens infantis, como podemos ver no turno 8.

> Entrevista Individual- Fabiana, 5 anos.
>
> *(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?*
>
> *(6) Fabiana: Peppa pig e pique-pega.*
>
> *(7) Pesquisadora: Que legal, pode me contar como é essa brincadeira de Peppa pig?*
>
> *(8) Fabiana: É assim, a Peppa é a mulher do mau que pega a pessoa, ela é uma porquinha.*

No turno 8, Fabiana cria uma brincadeira de faz de conta ao dizer que Peppa, uma personagem de um desenho infantil, é uma pessoa do mal que pega outras pessoas. Ela recriou uma situação imaginária dentro da brincadeira de pique-pega.

Nas situações imaginárias, a criança sempre utilizará as regras como elemento fundamental para que a brincadeira aconteça. Nas brincadeiras, é importante notar que a situação imaginária, tanto no jogo de faz de conta quanto no jogo com regras, faz com que

[7] Peppa é um desenho infantil muito assistido pelas crianças atualmente, de uma porquinha que mora com seu irmãozinho George, sua mãe e seu pai. Ela adora brincar e pular em poças de lama, e suas aventuras sempre acabam bem e com roncos de risadas.

a criança esteja sempre um passo à frente em seu desenvolvimento; por isso, Vigostski (2007) afirma que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal.

Como foi possível ver na entrevista individual de Fabiana (5 anos), a brincadeira do faz de conta atua no desenvolvimento proximal da criança já que ela a descreveu com riqueza de detalhes, acrescentando personagens a uma brincadeira comum nesta faixa etária, que é pique-pega. Se isso fosse pedido de forma direta, pode ser que a criança não o fizesse; mas, quando é reconstituída a brincadeira por meio da imaginação, a criança descreve oralmente as regras.

Na entrevista individual, o aluno Gustavo (4 anos) também descreve uma brincadeira de faz de conta, com os personagens de um desenho infantil chamado Patrulha Canina[8], como podemos verificar a partir do turno 6:

> Entrevista Individual- Gustavo, 4 anos.
>
> *(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?*
>
> *(6) Gustavo: Patrulha Canina.*
>
> *(7) Pesquisadora: Como é essa brincadeira?*
>
> *(8) Gustavo: Tem muitos filhotes que dirigem o carro da Patrulha Canina. Esses filhotes salvam o mundo, eles chamam, Zuma, Marshall, Chase, Rubble, Skye e Rocky.*

O jogo do simbólico está relacionado diretamente com suas vivências e contexto cultural; por meio da imaginação ele surge da necessidade que a criança tem de imitar o adulto e o que está ao seu redor. Como podemos ver a partir da pergunta feita na entrevista, o desenho animado infantil que passa na televisão aparece como brincadeira preferida na narrativa de Gustavo, a imaginação que se faz necessária nas brincadeiras de faz de conta não surgem do inato, mas sim das vivências e experiências que a criança tem em seu contexto.

Podemos analisar a influência direta da mídia, dos desenhos animados infantis como no caso da Peppa e da Patrulha Canina, que aparecem nas narrativas das crianças como brincadeiras favoritas.

O aluno Gustavo apresentou essas vivências e experiências de seu contexto diferente das outras crianças que participaram da pesquisa, como veremos nas análises subsequentes, principalmente nas rodas de conversa, pois ele é o filho mais novo de uma família de cinco filhos, e tem uma convivência com irmãos mais velhos, o que tornou a narrativa de suas brincadeiras diferentes dos outros colegas da mesma faixa etária, indicando o que a perspectiva histórico-cultural afirma sobre a constituição do sujeito pela mediação social e pelas interações que acontecem pelo outro no desenvolvimento da criança (ROCHA, 2005).

Em algumas rodas de conversa surgiram também as brincadeiras de faz de conta, como definido por Vigotski (2009) e retomado por Elkonin (2009), quando as regras não são explícitas, mas existem. Vejamos abaixo algumas brincadeiras de faz de conta que surgiram como respostas das crianças em diferentes rodas de conversa:

[8] Patrulha Canina refere-se a um desenho animado de ação e aventura, seis filhotes de cachorro heroicos, Chase, Marshall, Rocky, Zuma, e Skye, são liderados por um menino de dez anos de idade chamado Ryder.

1ª. Roda de conversa (02/04/2018)

(1) Pesquisadora: Bom dia, hoje é segunda-feira, vocês ficaram três dias em casa porque teve o feriado da Páscoa, gostaria que contassem do que brincaram neste período que ficaram em casa.

(2) Michele: Eu fui na casa da minha Dinda.

(3) Silvia: Eu brinquei de casinha.

(4) Luiza: De boneca.

(5) Eduarda: Eu brinquei de boneca.

(6) Pesquisadora: Que legal, e você, Ana Beatriz?

(7) Ana Beatriz: Eu fui na praça com minha mãe!

(8) Sara: Tia, eu brinquei com minha Baby Alive

(9) Giovana: Brinquei com minha prima de passar maquiagem.

3ª. Roda de conversa (24/04/2018)

(10) Pesquisadora: Quem ainda não falou a brincadeira preferida?

(11) Sara: Eu não falei ainda, eu gosto de fazer roupinha para minha boneca e parquinho.

Nas falas das crianças nas rodas de conversa anteriores, surgem brincadeiras de casinha, boneca, passar maquiagem, fazer roupinhas para bonecas. Elkonin (2009) definiu como jogos de papéis o fato da criança assumir o papel do outro e reconstituir a realidade que vivencia em seu contexto, como, ao brincar de boneca, interpreta o papel da mãe: ela cuida da boneca como se fosse seu filho ou, quando traz o relato "fazer as roupinhas" para a boneca, interpreta o papel de costureira; ou ainda "quando passa maquiagem e se arruma", é igual ao que um adulto faz.

> Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, que são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p.34).

Quando a criança diz gostar de brincar de bonecas, devemos nos atentar não ao objeto, neste caso, o brinquedo boneca, mas sim na possível relação que a criança estabelece ao brincar com sua boneca no jogo de papéis. Como vimos acima, ela vai interpretar o papel da mãe ao brincar de boneca, reconstituir uma vivência de seu contexto cultural, e também supri a necessidade de agir como o adulto ao seu redor, desta forma, pelo brincar, vai se apropriando do mundo que a cerca.

Quando a criança, ao interpretar um papel social por meio de sua imaginação, cria uma forma de jogo teatral, que seria quando a criança atribui o papel principal para si mesma, como no exemplo acima, ela interpreta um papel no jogo teatral da ação real

vivenciada, que por meio da imaginação se faz possível, mas essa ação e interpretação é um jogo teatral regido pelas regras da ação real do papel de "mãe" (ELKONIN, 2009).

O jogo contribui para o desenvolvimento da criança pois quando ela brinca, se concentra melhor, lembra das ações e cria argumentos para interpretar seu papel. É necessário se comunicar, o que contribui positivamente para o desenvolvimento da linguagem comunicativa. No jogo, a criança desenvolve a imaginação, pois aprende a interpretar papéis e substituir objetos por outros significados, contribuindo também para a formação de sua personalidade, porque compreende o comportamento e as relações sociais de um adulto.

A criança como ser capaz, na fase de infância, quer agir com o seu próprio "eu", quer dirigir o carro do pai, fazer comida como a mãe; no entanto, ainda não pode porque falta seu amadurecimento para se apropriar e dominar essas ações objetivas. Para satisfazer essa necessidade de agir com seu próprio "eu", a criança, na atividade lúdica, no jogo de interpretações, consegue satisfazer suas necessidades e vontades, tendo autonomia para realizar as atividades que os adultos ao seu redor fazem. Essa fase da infância é marcada pela necessidade que a criança tem de agir como o adulto (VIGOTSKI, 2010).

Segue abaixo, na observação feita pela pesquisadora, referente aos registros do diário de campo, um exemplo do que a teoria histórico-cultural aponta como necessidade da criança de agir como o adulto

> 1ª. Observação- Brinquedoteca (12/04/2018).
>
> *(1) Ana Beatriz: Vamos brincar de mamãe e filhinha? (Sentada em uma cadeira, levanta a blusa e coloca a boneca no peito esquerdo como se estivesse amamentando um bebê)*
>
> *(2) Luciana: Vamos! (Fica observado a colega e pega uma boneca)*
>
> *(3) Ana Beatriz: Hoje é aniversário da minha filha. (Continua na mesma posição por um período longo como se estivesse amamentando a boneca, e com a outra mão arruma as panelinhas em cima da mesa).*
>
> *(4) Luciana: Fabiana, você me ajuda a colocar o bolo na geladeira?*
>
> *(5) Fabiana: Ajudo!*
>
> *(6) Ana Beatriz: Hoje é aniversário dela, a minha bebê vai fazer um aninho. (Continua na mesma posição de amamentação, pega um pente e começa a pentear a boneca).*
>
> *(7) Fabiana: Posso ver sua filhinha?*
>
> *(8) Ana Beatriz: Agora não, ela está mamando. Olha aqui, é molinho (mostrando em cima da cabeça da boneca como se fosse a "moleira"), se aperta vai afundar! Não pode colocar a mão aqui!*

Nessa 1ª Observação, podemos identificar como a situação imaginária fica evidente, caracterizando-se como o fato da criança interpretar o papel da mãe amamentando, o que se torna um contexto evidente para Ana Beatriz, pois sua mãe recentemente havia tido um bebê.

Quando a criança, ao interpretar um papel social por meio de sua imaginação, cria uma forma de jogo teatral, que seria o fato da criança atribuir o papel principal para si

mesma, por exemplo, como na observação acima, quando ela brinca de amamentar e interpreta o papel da mãe, interpreta um papel no jogo teatral da ação real vivenciada, que por meio da imaginação se faz possível, mas essa ação e interpretação é um jogo teatral regido pelas regras da ação real do papel da mãe quando está amamentando (ELKONIN, 2009).

Inclusive, Ana Beatriz revela em sua brincadeira, detalhes sobre como se deve cuidar do bebê, no turno 8 explica sobre a fontanela, que é "molinha", e por isso não se pode colocar a mão. Ela está reproduzindo e reconstruindo o que está vivenciando em seu ambiente familiar, o que a mãe dela diz a ela sobre a "moleira" de sua irmãzinha recém-nascida.

O brinquedo está relacionado com a necessidade que a criança sente de agir como o adulto, existe uma satisfação quando se sente capaz por meio da situação imaginária de realizar a ação que o adulto faz, que na vida real ainda não consegue realizar, mas na brincadeira pela imaginação, consegue. A criança, ao vivenciar experiências pelo jogo de papéis, também resolve conflitos pessoais, como vimos neste caso, a experiência de ter um irmão.

Assim, a situação imaginária só é possível a partir das vivências e experiências que a criança tem. Nesta situação que acabamos de descrever acima, em que a criança ao brincar se coloca no lugar do outro, satisfazendo uma vontade de agir como o adulto, podemos dizer que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal.

2ª. Observação- Brinquedoteca (10/05/2018)

(1) Helena: Olha o espelho mágico da Bruxa!

(2) Silvia: Eu vou brincar de cabeleira, vamos?

(3) Helena: Existe alguém mais bela do que eu? (Pergunta olhando para o espelho)

(4) Silvia: Senta aqui, olha, vou arrumar você! (Apontando para um banquinho)

(5) Helena: Tá! (Senta no banquinho)

(6) Silvia: Se ficar quente você me fala! (Pega o brinquedo de chapinha, separa o cabelo da colega e começa a passar a chapinha)

(7) Helena: Vou ficar bonita?

(8) Silvia: Vai, eu sou cabelereira.

Helena apresenta em sua fala uma percepção e uma ação diferentes das de seus colegas, ela representa contos de fadas, como vimos também em sua entrevista individual, ao responder que sua brincadeira preferida era "Chapeuzinho Vermelho". Nessa Observação acima, logo que entra no espaço da brinquedoteca se aproxima de uma penteadeira de brinquedo que tem um pequeno espelho, e como vimos nos turnos 1 e 3 interpreta o papel da bruxa da história "Branca de Neve". Enquanto sua colega Silvia já cria uma outra situação imaginária, interpretando o papel de cabelereira.

O jogo de papéis, como verificamos nos registros acima, contribui para o desenvolvimento da criança, pois quando ela brinca, concentra-se melhor, lembra das ações e cria argumentos para interpretar seu papel. É necessário se comunicar, e isso contribui para o desenvolvimento da linguagem. No jogo, a criança desenvolve a

imaginação, pois aprende a interpretar papéis e substituir objetos por outros significados, contribuindo também para a formação de sua personalidade, porque compreende o comportamento e as relações sociais de um adulto.

3ª. Observação- Brinquedoteca **(22/05/2018)**

(1) Luiza: Eu vou passar roupa agora. (Pega o brinquedo que imita o ferro de passar)

(2) Paula: Meu bebê está chorando, vou pega a mamadeira.

(3) Luiza: Não pode colocar a mão aqui, está muito quente!

(4) Paula: Você passa a roupinha dela?

(5) Luiza: Estou passando, mas tem que passar direito. (Pega a roupinha muda a posição várias vezes, com bastante cuidado)

Figura 10: Registro fotográfico: brincando de passar roupa.

Fonte: Autora, 2018.

Nessa observação, acompanhado do registro fotográfico do momento em que a brincadeira acontecia, fica evidente o quanto o brincar, de acordo com a teoria histórico-cultural, desenvolve as funções psíquicas superiores como a atenção em representar um papel, a memória ao reelaborar uma situação vivenciada, a linguagem verbal, ao se comunicar com os outros a sua volta, entre outros apontamentos que podemos fazer ao analisar o registro fotográfico deste momento do brincar.

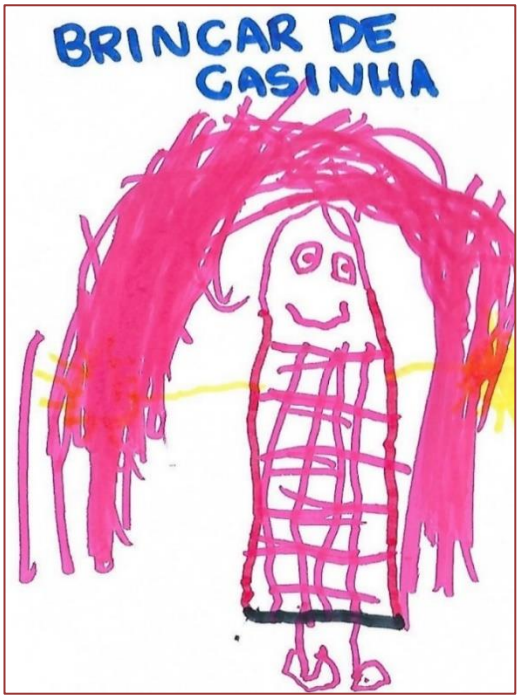
O conteúdo real dos jogos de papéis são as ações que as crianças realizam com os brinquedos em que se atribui sentido, sendo fundamental que nos jogos haja a interpretação de um papel, criando-se uma situação imaginária. Como no registro acima, uma das crianças passa roupa com todo cuidado, estica a roupa e ainda lembra a colega

ao seu lado para tomar cuidado pois o ferro está quente, presente na narrativa, no turno 3, em que Luiza é o locutor.

Quando a criança interpreta um papel no jogo de papéis, ela busca de forma determinada conservar sua atuação e a situação imaginária, os brinquedos auxiliam nas ações da criança porque representam o sentido humano de sua utilização.

Na figura 11, o desenho foi produzido por Paula (4 anos) para representar sua brincadeira preferida, que é quando brinca de casinha, uma brincadeira também relacionada ao faz de conta em que ela representou a figura humana.

Figura 11: Desenho realizado por Paula (4 anos)



Fonte: Autora, 2018

O desenho que as crianças produzem é baseado na observação e imitação do real (VIGOTSKY, 2007). A capacidade de desenhar algo que se vê não se desenvolve espontaneamente, o desenho representa um signo da cultura em que a criança está inserida, o desenho é a assimilação de um signo que representa os códigos da linguagem verbal que foram gerados e utilizados para uma representação gráfica na história da humanidade desde tempos primórdios.

A quarta observação foi realizada no momento em que as crianças estavam brincando com peças de encaixe, na sala de atividades, sentadas em mesas geralmente com quatro crianças, após um período de quinze minutos do brinquedo ter sido colocado nas mesas. A pesquisadora já vinha observando a atividade e se aproximou perguntando o que haviam construído.

4ª. Observação- Sala de atividades (28/05/2018).

(1) Pesquisadora: O que você construiu, Pedro?

(2) Pedro: Uma ponte, para o carro passar.

(3) Pesquisadora: Que legal!E você, Douglas?

(4) Douglas: Eu fiz uma varinha.

(5) Pesquisadora: O que sua varinha faz?

(6) Douglas: Ela faz mágica.

(7) Pesquisadora: Qual mágica?

(8) Douglas: Transforma o príncipe em sapo.

(9) Pesquisadora: Muito legal também.

(10) Bruno: Tia, olha eu fiz roscas! (Mostrando círculos). Eu estou vendendo roscas na promoção!

(11) Pesquisadora: Posso experimentar uma?

(12) Bruno: Sim!

(13) Pesquisadora: Está uma delícia! (Aproxima da boca, como se estivesse comendo)

(14) Pesquisadora: E vocês o que construíram? (Se aproxima de outra mesa, dirigindo-se a outras crianças)

(15) Luciana: Um castelo e eu sou a rainha.

(16) Pesquisadora: Lindo o seu castelo! E você, Gustavo, o que fez?

(17) Gustavo: Uma arma, e agora eu estou construindo uma base para ela carregar.

(18) Luiz: Tia, eu fiz um martelo. Olha!

Figura 12: Registro fotográfico: brincando de monta-monta.

Fonte: Autora, 2018.

Como vimos na seção dois, de acordo com Elkonin (2009), nos jogos simbólicos os papéis são claramente definidos, a criança estabelece uma linha de conduta, e a fala tem um caráter teatral que é determinado pelo papel que está representando.

Na idade de três a cinco anos, o principal conteúdo do jogo de papéis são as ações com objetos, as relações sociais que correspondem à lógica das ações reais.

Nesse registro, notamos que cada criança foi construindo de forma criativa um objeto que tivesse sentido e significado real para si mesma dentro do seu contexto, surgiram uma ponte para carro passar (turno 2), varinha mágica que transforma príncipe em sapo (turno 8), roscas para vender (turno 10), um castelo (turno 16) e por último uma arma com base para carregar (turno 17).

O jogo de papéis não é um mundo de fantasia, existem regras que são reflexos das relações reais que a criança vivencia, é a relação existente entre as pessoas e os objetos, pois entre a criança e seu papel está a realidade.

Nesse sentido, vejamos dentre as representações que surgiram na 4ª. Observação, uma que chama nossa atenção: novamente Gustavo representa um brinquedo que ele diz ser uma arma com base para carregar (turno 17).

Como surgiu em outras narrativas de Gustavo, fica evidente, no decorrer desta pesquisa, o fato dele ter convivência com irmãos mais velhos e no seu ambiente familiar ter acesso a jogos virtuais, torna as representações de suas brincadeiras sempre muito destoantes dos demais colegas, pois na brincadeira ele recria o que vive em seu contexto familiar.

Podemos concluir com embasamento teórico e pelas análises realizadas que a ação do brincar está relacionada com a possibilidade da imaginação, que ainda ao brincar a criança está reproduzindo ações que vive em sua cultura, então o brincar não provem da situação imaginária inata, mas sim do contexto cultural em que a criança está inserida, e nesse processo de recriar nos jogos de papéis se faz necessário a imaginação criativa (VIGOTSKI,2009).

4.1.2. JOGOS COM REGRAS

Também surgiram nas narrativas das crianças nas entrevistas individuais, rodas de conversa, desenhos e observações, as brincadeiras que a abordagem histórico-cultural classifica como jogos de regras, como pega-pega, esconde-esconde, futebol, basquete, pula-pula, em que as regras são explícitas, e seu grau de condicionalidade é cada vez maior (ROCHA, 2005).

Na entrevista individual de Henrique (5 anos), podemos analisar a preferência por jogos com regras, presente em sua narrativa, entre os turnos 6 e 10.

> Entrevista individual- Henrique, 5 anos.
>
> *(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?*
>
> *(6) Henrique: Pega-pega.*
>
> *(9) Pesquisadora: Quando você está em sua casa o que gosta de brincar?*
>
> *(10) Henrique: Pique-esconde com os amigos.*

Nesta entrevista individual, vimos que aparece como brincadeiras preferidas os jogos com regras: pega-pega e pique-esconde. Brincadeiras que já têm regras explícitas, conhecidas pelos colegas e muito vivenciadas nesta faixa etária.

A seguir, apresentamos o registro da produção de desenho, na figura 14, realizado pela mesma criança Henrique (5 anos), também de sua brincadeira preferida que é pique-pega. Atentemo-nos para os detalhes que a criança traz no desenho. Representou duas figuras humanas sendo que uma encosta a mão na outra. É regra da brincadeira de pique-pega que uma criança tem que encostar na outra para se considerar que foi pega,

Figura 13: Desenho realizado por Henrique (5 anos)

Fonte: Autora, 2018

Na entrevista individual de Cristiano (4 anos), ele também apresenta dois jogos com regras muito presentes na cultura do nosso país, a brincadeira de jogar futebol e a brincadeira de esconde-esconde:

Entrevista Individual- Cristiano, 4 anos.

(1) Pesquisadora: Qual seu nome?

(2) Cristiano: Cristiano.

(3) Pesquisadora: Quantos anos você tem?

(4) Cristiano: Quatro (mostrando os dedos).

(5) Pesquisadora: Gostaria de saber, qual é sua brincadeira preferida?

(6) Cristiano: Esconde-esconde e futebol.

Na figura 14, podemos observar o quê Raul registrou sobre sua brincadeira preferida, o jogar bola: desenhou uma trave de gol com uma pessoa e a bola na frente

desta trave, dando a noção de “diferentes planos” e “profundidade”. Desenhou objetos pelo seu conhecimento sobre o que fazia parte da brincadeira, representando o que sabia do jogar bola. Também podemos notar que a criança organizou os objetos no espaço, considerando suas posições, distâncias e proporções a partir de uma base de referência.

Figura 14: Desenho realizado por Raul (4 anos)

Fonte: Autora, 2018

Os jogos com regras são pontuados pela perspectiva histórico-cultural como as brincadeiras com regras explícitas, como na entrevista individual de Cristiano (4 anos), o futebol, que a maioria das crianças conhecem e esconde-esconde. São brincadeiras que geralmente necessitam de um grupo de pessoas para que aconteça, as regras são explícitas e quando não são conhecidas por todos, podem ser combinadas entre os sujeitos que estão envolvidos na brincadeira. No caso do futebol, são regras que foram constituídas culturalmente, é um jogo que o homem em sua história foi aperfeiçoando e refazendo, modificando as regras. Neste ponto vemos como a história do homem social também interfere diretamente, não apenas nas brincadeiras, mas no desenvolvimento da criança, que por meio da brincadeira vai vivenciando e interagindo com o contexto cultural em que está inserida.

O desenho produzido por Luiz (4 anos) também foi para representar o jogo de futebol como sua brincadeira preferida, colocando objetos que são presentes no jogo como a bola e a trave.

Figura 15: Desenho realizado por Luiz (4 anos)

Fonte: Autora, 2018

Na segunda roda de conversa, com 13 crianças presentes, que foi realizada a partir do tema sobre qual era a brincadeira preferida, as principais brincadeiras que as crianças relataram foram: esconde-esconde, parquinho, pula-pula, pega-pega, pique-esconde, pular na cama, basquete, soltar pipa e apostar corrida. Um fato interessante que ocorreu durante essa roda foi que nela surgiu a possibilidade do brincar. Vejamos a seguir:

> 2ª. Roda de conversa (12/04/2019)
>
> *(1) Pesquisadora: E você, Bruno?*
>
> *(2) Bruno: Gosto de brincar de pique-esconde, pega-pega, apostar corrida e basquete.*
>
> *(3) Pesquisadora: Nossa, bastante brincadeiras legais.*
>
> *(4) Pedro: Eu também gosto de brincar de corrida.*
>
> *(5) Bruno: Corrida é quem corre mais.*
>
> *(6) Pedro: Eu! Eu! Eu! Escolhe, eu!*
>
> *(7) Bruno: Um campeonato, quem corre mais ganha o prêmio.*
>
> *(8) Gustavo: Tia, você sabe que eu brinco de basquete aqui na escola.*
>
> *(9) Matheus: Eu gosto de soltar pipa na escola também.*

Na roda de conversa acima podemos notar como o brincar realmente se faz presente como atividade principal no cotidiano da Educação Infantil e na vida da criança em desenvolvimento, seja ele no ambiente escolar ou em outros ambientes em que a criança vive.

Muito interessante quando ouvimos o quê as crianças querem dizer, notamos que em uma roda de conversa, a fala de uma criança complementa a resposta da outra: muitas vezes, inicia-se até mesmo uma situação imaginária, como podemos verificar a partir do turno seis, quando Pedro e Bruno conversam sobre corrida, um complementando a fala do outro, inclusive trazendo o faz de conta, o jogo imaginário, quando Pedro diz: ”Eu! Eu! Eu! Escolhe, eu!”, como se já estivesse apostando a corrida com o colega que complementa respondendo: “Ganha quem corre mais”.

Nesse momento, identificamos como apontado pela abordagem histórico-cultural, que a influência da cultura em que a criança vive exerce fundamental importância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Bruno explica para o colega a brincadeira de corrida com detalhes, traz uma das regras, o que parecia não ser do conhecimento do colega. A brincadeira de corrida é um jogo de regra, em que as mesmas são explícitas e foi identificada imediatamente pelas crianças que estavam envolvidas nessa narrativa.

A criança vai reproduzir aquilo que ela vê ou é feito, ela aprende com o externo; o processo de aprendizagem é um processo de apropriação, o que está diretamente ligado com o seu contexto.

Devemos nos atentar nessa experiência vivenciada na roda, que Pedro pode ter se apropriado de uma das regras da brincadeira pela experiência que o outro colega teve de vivenciar a brincadeira de corrida. Vigotski (2009) explica que podemos construir um conceito sem vivenciá-lo de forma concreta, mas pela experiência alheia. No desenvolvimento da criança, ela pode aprender com o outro (adulto ou criança) sem vivenciar, de fato, uma experiência, sendo a imaginação e a linguagem que possibilitam essa forma de aprendizagem, em que os seres humanos reelaboram diferentes experiências que existem na história da humanidade, descritas pelo autor como heranças históricas.

> Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica e cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p.42).

A brincadeira de apostar corrida e suas regras pode ser considerada como uma herança cultural que já foi vivenciada por outros seres humanos em diferentes épocas. Na interação com o outro, as heranças culturais vão sendo repassadas para as próximas gerações e reelaboradas pela imaginação, por isso podemos afirmar que a criança também aprende com a experiência de seus pares. Na citação acima, Vigotski apresenta como exemplo as invenções científicas que surgem da necessidade que foram criadas antes delas. Trazemos essa mesma reflexão para as brincadeiras que acontecem no cotidiano da educação infantil, como na narrativa de Bruno, na roda de conversa anterior; são

brincadeiras que foram culturalmente constituídas bem como suas regras, que as crianças vão se apropriando pelo outro e pela imaginação.

Vigostski (2010, p.27) ainda afirma "a criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados".

4.1.3. CONSTITUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS EM DIFERENTES ESPAÇOS

A partir das entrevistas, foi realizado um levantamento sobre como o brincar se constitui no ambiente familiar e como se constitui no ambiente escolar.

Vejamos a seguir, na entrevista da aluna Michele (4 anos), a resposta da criança quando a pesquisadora perguntou sobre sua brincadeira preferida no ambiente familiar, a partir do turno sete:

> Entrevista Individual- Michele, 4 anos.
>
> *(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?*
>
> *(6) Michele: Pular.*
>
> *(7) Pesquisadora: E quando você está em casa do que gosta de brincar?*
>
> *(8) Michele: Com meus brinquedos, minha mãe e meu pai.*
>
> *(9) Pesquisadora: E na escola do que gosta de brincar?*
>
> *(10) Michele: Brincar de escorregador no parquinho.*

Podemos ver a resposta da Michele no turno oito, sua resposta ao dizer que gosta de brincar em casa com seus brinquedos, refere-se aos objetos, aos brinquedos concretos que tem em casa. Outro fator importante que devemos ressaltar é que as brincadeiras que acontecem em casa geralmente são brincadeiras mais individuais ou com pares adultos (como pai e mãe). Vejamos na entrevista individual da Luiza (4 anos), a partir do turno 9:

> Entrevista Individual- Luiza, 4 anos.
>
> *(9) Pesquisadora: Quando você está em sua casa o que gosta de brincar?*
>
> *(10) Luiza: Brincar de boneca.*
>
> *(11) Pesquisadora: Você brinca com alguém?*
>
> *(12) Luiza: Mamãe e papai.*

Principalmente no caso das crianças que não tem irmãos, seus pares de brincadeiras quando estão no ambiente familiar são os adultos, diferentemente do ambiente escolar em que na maioria das narrativas aparecem as brincadeiras coletivas, justamente pela convivência com outras crianças. A criança, no ambiente escolar, vivencia e experimenta diferentes brincadeiras; neste sentido, podemos analisar que elas aprendem não apenas com os adultos; mas, entre as crianças dividem experiências e aprendem entre si, com as especificidades da sua faixa etária.

Quando olhamos para quais brincadeiras se constituem no ambiente escolar que foram relacionadas diretamente ao ambiente do parque, em quase a totalidade das respostas das crianças, a brincadeira preferida ocorre no espaço do parquinho. Este

espaço, na escola em que as entrevistas foram realizadas, é um espaço amplo, possui dois balanços em formatos de cavalinhos, que geralmente são muito disputados entre os alunos, uma casinha com escorregador, dois escorregadores, uma casinha pequena de bonecas, e um labirinto para subirem. Geralmente, na rotina da turma, as crianças vão a esse espaço duas vezes por semana, durante cinquenta minutos. É um dos momentos da rotina mais esperado pela turma, percebe-se que nesse espaço, as crianças brincam de forma mais livre e que muitos jogos de faz de conta se constituem em suas falas, ao, por exemplo, pegarem folhas das árvores que caem e em pequenos grupos fazerem de conta que é a comidinha. Também fica evidente nas respostas das entrevistas individuais abaixo:

Entrevista Individual- Luiz, 4 anos.

(3) Pesquisadora: Quantos anos você tem?

(4) Luiz: Quatro, mas eu vou fazer cinco e ficar grande.

(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?

(6) Luiz: Parquinho.

Entrevista Individual- Raul, 4 anos.

(11) Pesquisadora: E quando você está na escola?

(12) Raul: Na gangorra, no parque.

Para Luiz e Raul, quando a pesquisadora questiona sobre a brincadeira preferida na escola, ambos respondem que gostam de ir ao parquinho. Quando a pesquisadora questiona sobre qual brincadeira preferida, sem pré-determinar um local, na maioria das entrevistas individuais a resposta foi "ir ao parquinho".

O parque é um espaço nas escolas de educação infantil que possibilita com maior plenitude as brincadeiras coletivas (FERREIRA, 2013), e aqui podemos observar que o parque é o ambiente preferido das crianças justamente pela possibilidade desse tipo de brincadeiras coletivas.

Como é colocado na perspectiva histórico-cultural, a criança se constitui pela cultura, por meio do brincar que está relacionado diretamente com os espaços em que ela convive e o quê esses espaços proporcionam.

Em relação a essa temática nas rodas de conversa; na terceira, em que havia dezessete crianças presentes, as discussões se deram sobre as brincadeiras preferidas da escola. As que surgiram foram: pique-esconde, parque, jogar bola, basquete, corrida, zumbi, pega-pega, esconde-esconde, roupinhas para boneca, pula-pula. Como também foi apontado nas análises das entrevistas individuais, notamos que no ambiente escolar, as brincadeiras vivenciadas são coletivas, justamente por poderem contar com seus pares, enquanto que em outros ambientes como em casa, as narrativas foram para brincadeiras mais individuais, geralmente com brinquedos industrializados.

3ª. Roda de conversa (24/04/2018)

(1) Pesquisadora: Bom dia, pessoal, hoje em nossa roda de conversa vamos conversar sobre quais são as brincadeiras preferidas de vocês na escola. A gente tem conversado bastante sobre brincadeiras, vocês lembram?

(2) Silvia: Aqui na escola eu gosto de brincar de pique-esconde.

(3) Luiz: Eu gosto de brincar no ***parque****.*

(4) Raul: Eu também gosto de brincar no ***parque*** *e jogar bola.*

(5) Matheus: Eu gosto de brincar... (pensativo), no ***parquinho****.*

(6) Bruno: Tia, eu gosto de pique-esconde, ***parquinho*** *e basquete.*

(7) Pesquisadora: Deixa eu ver quem ainda não falou... e você Cristiano?

(8) Cristiano: Corrida.

[....]

(15) Michele: Eu não brinco de Zumbis, só de pique-esconde.

(16) Luiza: Eu gosto de brincar no ***parquinho.***

(17) Paula: Eu também gosto do ***parquinho.***

(18) Helena: Você escutou? Os moços estavam gritando: - Olha o Corinthians!

(19) Pesquisadora: Não escutei, qual é a sua brincadeira preferida na escola?

(20) Helena: No ***parquinho****.*

(21) Ana Beatriz: ***Parquinho*** *também, mas eu gosto no parquinho de areia.*

(22) Luciana: Eu gosto de pega-pega.

(23) Giovana: ***Parquinho****.*

(24) Pesquisadora: Quem ainda não falou a brincadeira preferida?

(25) Sara: Eu não falei ainda, eu gosto de fazer roupinha para minha boneca e ***parquinho****.*

(26) Pedro: Eu gosto de esconde-esconde e pula-pula também.

(27) Sara: Na minha casa tem um monte de brinquedos.

A principal pergunta dessa roda de conversa foi sobre brincadeiras preferidas na escola, e podemos notar que houve dez respostas associadas com as brincadeiras preferidas no espaço do parque.

O parque foi definido por Ferreira (2013) como um espaço para as brincadeiras "livres", em que elas têm a oportunidade de se movimentarem de forma ampla, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, um local que tem pouca interferência do adulto. Realmente nas observações realizadas nesta pesquisa, foi possível constatar que na rotina escolar, as crianças esperam ansiosas pelo momento de brincarem no parque, justamente por ser um local que brincam sem intervenções. Elas fazem suas escolhas junto com seus colegas, momento em que geralmente acontecem as brincadeiras coletivas.

As brincadeiras coletivas que acontecem no parque possibilitam relações e interações entre as crianças, e essa socialização permite que se apropriem da cultura em que estão inseridas. É comum surgir alguns conflitos nesses momentos em que escolhem suas próprias brincadeiras que, como vimos, acontecem no parque. Geralmente os adultos evitam e interferem diretamente nas situações de conflitos entre as crianças, mas devemos compreender que é justamente nessas situações que as crianças aprendem com seus pares a argumentar e a se apropriar da cultura compartilhada socialmente pela interação com o outro.

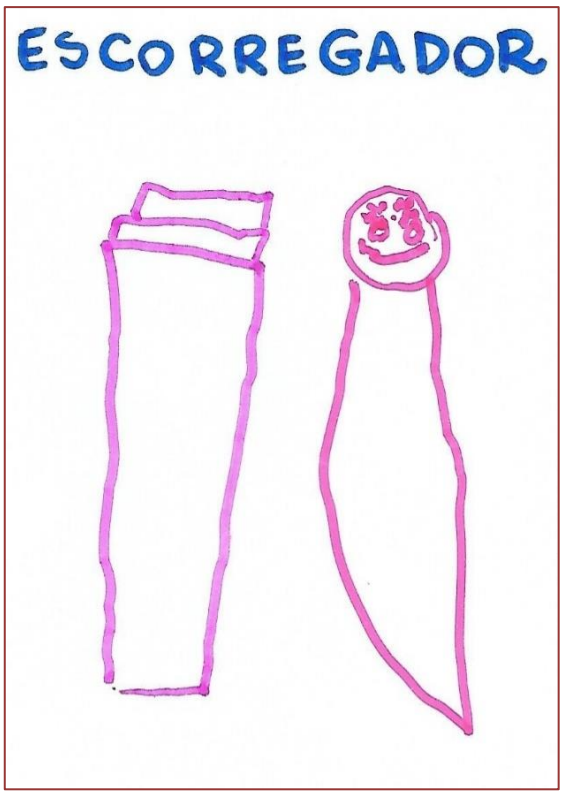
Utilizamos o termo "pares" neste momento da análise para fazer referência ao grupo de crianças que são os sujeitos investigados pela pesquisa de campo, as instituições de educação infantil dividem as turmas de crianças pelo critério de faixa etária, o termo pares também é utilizado por Vigotski (2010) para representar um grupo que tenha os mesmos interesses e que por meio das interações sociais se apropria da cultura.

"No parque, a brincadeira recebe a denominação de brincadeira livre, explicitamente porque são as crianças que tomam a iniciativa de se movimentar, de se envolver em relações/interações e de usar os recursos materiais disponíveis à sua maneira" (FERREIRA, 2013, p. 167).

Dificilmente em outros espaços do ambiente escolar a criança tem o brincar livre, sem a intervenção do adulto. Nos outros espaços acontecem brincadeiras mais dirigidas pelo adulto, com regras pré-estabelecidas; talvez este seja o principal motivo que no ambiente escolar o parque seja apontado, como vimos na 3ª. Roda de conversa, como local em que acontecem as brincadeiras preferidas, por ser um espaço que proporciona experiências significativas e concretas por meio das relações que se estabelecem entre as crianças. Juntas, as crianças buscam novas descobertas e desafios de forma autônoma, diferentemente de quando o adulto impõe um desafio a elas (FERREIRA, 2013).

Um dos registros que foi realizado sobre o ambiente do parque, foi a produção de um desenho por Luiza (4 anos), em que desenhou o escorregador, também como sendo sua brincadeira preferida. No seu desenho, o escorregador está representado como se estivesse sendo visto por cima.

Figura 16: Desenho realizado por Luiza (4 anos)



Fonte: Autora, 2018

4.1.4. A CONSTITUIÇÃO CULTURAL DO BRINCAR

Dentre as narrativas desta pesquisa foi realizado um levantamento e feita uma discussão teórica sobre o brincar e como ele se constitui nas falas das crianças entrevistadas.

Um ponto importante é justamente o que a perspectiva histórico-cultural afirma sobre o brincar ser constituído pela cultura em que a criança está inserida (VIGOTSKII, 2010). Após analisar as vinte e uma entrevistas individuais, observa-se que as brincadeiras de meninas e meninos são diferentes.

Nas narrativas dos dez meninos entrevistados, as brincadeiras que aparecem são: jogar bola, brincar no celular, pega-pega, esconde-esconde, futebol, soltar pipa, brincar com carrinho, bicicleta, no parquinho e basquete. Como podemos observar são brincadeiras em que estão mais presentes os jogos com regras, apenas duas referem-se a brincadeiras de faz de conta como o brincar de carrinho.

Diferentemente, as principais brincadeiras das onze meninas entrevistadas foram: brincar de casinha, de boneca, piscina de bolinha, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, chapeuzinho vermelho, mamãe e filhinha, Barbie, parquinho e massinha. Notamos que a maioria das brincadeiras que aparecem envolvem o faz de conta, o jogo simbólico, como também notamos que pontualmente existem algumas brincadeiras em comum com a dos meninos como pega-pega e esconde-esconde.

No entanto, as brincadeiras são constituídas culturalmente em nossa sociedade de forma diferente para meninos e meninas, não houve, por exemplo, nas entrevistas individuais algum menino que respondesse que brinca de boneca ou de casinha. Assim como também não houve nas respostas das meninas, futebol, como houve nas dos meninos.

Podemos, portanto, concluir que as brincadeiras dos meninos, constituídas culturalmente, são diferentes das brincadeiras das meninas, como verificamos nas entrevistas individuais:

Entrevista Individual- Eduarda, 4 anos.

(1) *Pesquisadora: Você poderia dizer qual é sua brincadeira preferida?*

(2) *Eduarda: Esconde-esconde.*

(3) *Pesquisadora: Com quem você brinca de esconde-esconde?*

(4) *Eduarda: Minha amiga Beatriz.*

Assim como aparece na entrevista individual de Cristiano, que também responde gostar de esconde-esconde, no turno 6.

Entrevista Individual- Cristiano, 4 anos.

(1) Pesquisadora: Qual seu nome?

(2) Cristiano: Cristiano.

(3) Pesquisadora: Quantos anos você tem?

(4) Cristiano: Quatro (mostrando os dedos).

(5) Pesquisadora: Gostaria de saber qual é sua brincadeira preferida?

(6) Cristiano: Esconde-esconde e futebol.

Na temática sobre a construção do brincar surgiram algumas situações que devemos nos atentar e que denotam questões culturais, por exemplo, referência à boneca *"Baby Alive"*, desenhos infantis, jogos virtuais e eleições que aconteceram no ano de 2018 em nosso país. Essas repostas e discussões ocorreram após perguntas a respeito do brincar.

Primeiramente, gostaríamos de trazer a referência a respeito da boneca comercializada como *"Baby Alive"*, que apareceu na fala da aluna Sara, no registro a seguir:

1ª. Roda de conversa (02/04/2018)

(1) *Pesquisadora: Que legal, e você, Ana Beatriz?*

(2) *Ana Beatriz: Eu fui na praça com minha mãe!*

(3) *Sara: Tia, eu brinquei com minha "Baby Alive".*

Ao surgir na fala da criança a referência a marca do brinquedo, a pesquisadora realizou uma pesquisa digital para compreender melhor e poder analisar as brincadeiras

que surgiram nos discursos das crianças, no caso, da boneca "*Baby Alive*[9]*".* Atualmente, em nossa cultura, é uma das bonecas mais desejadas principalmente pelas meninas, justamente por ser uma das únicas bonecas industrializadas que se aproxima de um bebê: come papinha, fala, chora, mexe.

Elkonin (2009) afirma que as crianças, na faixa etária de nossos sujeitos, buscam no material e nos brinquedos correspondência entre o desejado e a realidade, o que caracteriza novas etapas no jogo de papéis. É a mudança operada nas exigências que a criança apresenta em relação ao material lúdico.

Por isso, a criança, nessa faixa etária, busca, no brinquedo, uma semelhança com o bebê real, e no caso da "*Baby Alive",* a questão cultural diretamente ligada ao discurso da criança que apresenta o nome comercial da boneca que gosta de brincar.

Apresentamos o desenho de Sara, representando sua brincadeira preferida, o brincar com boneca. O desenho foi o registro da brincadeira que ela escolheu como preferida para a votação da sala. A pesquisadora perguntou qual o nome da brincadeira antes dela colocar na urna e escreveu embaixo do desenho.

Figura 17: Desenho realizado por Sara (4 anos)

Fonte: Autora, 2018.

O desenho apresenta uma figura humana com esquema corporal sobre o que a criança conhece a respeito da brincadeira de boneca. De acordo com Vigotski (2009), o

[9] É um brinquedo que foi originalmente criada e introduzida pela Kenner em 1973 e, depois, reintroduzida pela Hasbro em 2006. O intuito de sua criação foi o de parecer uma criança de verdade, que come papinha, fala tchau, faz xixi quando bebe água, entre outras.

desenho é um tipo predominante de criação na infância. No caso da figura 18, Sara representou sua brincadeira preferida, e observamos uma menina segurando uma boneca. Podemos concluir que assim como o brincar, o desenhar é uma experiência que leva ao desenvolvimento das possibilidades criadoras da criança.

A segunda questão apontada por esta análise refere-se à influência cultural dos desenhos infantis e jogos virtuais nas brincadeiras, como aparecem nas narrativas de Gustavo. Como vimos anteriormente, ele apresentou vivências e experiências de seu contexto de modo diferente das outras crianças que participaram da pesquisa, devido a seu contexto familiar. Ele é o filho mais novo com uma grande diferença de idade de seus irmãos mais velhos.

Na primeira roda de conversa, que ocorreu em um final de semana prolongado, após um feriado, na segunda-feira, foi discutido quais tinham sido as brincadeiras vivenciadas em casa no feriado. As principais brincadeiras que surgiram nesta roda de conversa, foram: casinha, boneca, "*Baby Alive"*, passar maquiagem, pula-pula, chutar bola, soltar pipa, massinha e jogo de terror. A maioria dessas brincadeiras também apareceu nas entrevistas individuais. A brincadeira que causou estranhamento dos demais colegas e da pesquisadora foi a que o aluno Gustavo descreveu:

> 1ª. Roda de conversa (02/04/2018)
>
> *(4) Gustavo: Eu brinquei de jogo de terror.*
>
> *(5) Pesquisadora: Como chama esse jogo?*
>
> *(6) Gustavo: Five Night´s at Freddy´s*[10]*.*
>
> *(7) Pesquisadora: Você pode contar pra gente como é este jogo, eu não conheço!*
>
> *(8) Gustavo: A Duda gosta muito deste jogo, aí tem o Bonnie, é um coelho que fica segurando uma coisa que canta.*
>
> (9) *Pesquisadora: Legal esse jogo, gostei muito das brincadeiras que vocês brincaram no feriado.*

Ancorados na perspectiva histórico-cultural, nessa roda de conversa, identificamos como o contexto do aluno Gustavo e sua vivência no ambiente familiar com irmãos mais velhos (adolescentes) interferem diretamente em sua escolha por brincadeiras vivenciadas, trazendo para o ambiente escolar uma experiência diferente da de seus colegas.

Segundo Vigotski (2010), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social que se refere à participação do outro no desenvolvimento, desde o início da sua vida, por meio das interações e intervenções desse outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Como vimos anteriormente, o aluno Gustavo tem um contexto histórico diferente de seus colegas. É uma criança que convive com irmãos mais velhos e adolescentes, por isso em suas falas surgem brincadeiras diferentes, mais comuns em adolescentes. Como

[10] Five Nights at Freddy's é um jogo eletrônico de gênero ação/aventura, no qual o tema é terror e sobrevivência foi lançado em 2014 e desenvolvido por Scott Cawthon.

podemos ver na descrição acima, o jogo de terror é um jogo virtual, e quando Gustavo começou a explicar esse jogo, os colegas ficaram curiosos em descobri-lo. Somos constituídos pelo outro, nessa situação, a vivência com irmãos mais velhos traz para Gustavo experiências diferentes das de seus colegas. Ao trocarem e conversarem na roda de conversa, as crianças também aprendem umas com as outras.

E novamente na terceira roda, o aluno Gustavo causa espanto em seus colegas e pesquisadora ao descrever um jogo de Zumbi. Vejamos abaixo:

> 3ª. Roda de conversa (24/04/2018)
>
> *(1) Gustavo: Eu gosto de brincar de Zumbi.*
>
> *(2) Pesquisadora: Nossa! Como brinca de Zumbi?*
>
> *(3) Gustavo: Olha, é só fingir que é um Zumbi, fingir que tem uma planta que atira nos Zumbis, mas aí os Zumbis comem as plantas, né!*
>
> *(4) Pedro: Os Zumbis comem plantas?*
>
> *(5) Matheus: Eles não comem as pessoas?*
>
> *(6) Gustavo: Não, os Zumbis comem só as plantas! (Responde confiante.)*
>
> *(7) Michele: Eu não brinco de Zumbis, só de pique-esconde.*
>
> *(8) Luiza: Eu gosto de brincar no parquinho.*
>
> *(9) Paula: Eu também gosto do parquinho.*

No terceiro turno, Gustavo descreve o jogo do Zumbi, que também aparenta, como em suas narrativas anteriores, ser um jogo de terror virtual. Como em sua fala está presente a situação imaginária, ao descrever como é essa brincadeira de Zumbi, ele o faz, provavelmente, de forma diferente do que ocorre, de fato, no jogo. Esse relato causa um certo estado de medo em seus colegas, que respondem que não brincam do mesmo.

> A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e consequentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistêmica no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio (VIGOTSKI, 2010, p.289).

Como vimos na 3ª. Roda de conversa, Gustavo traz para as rodas de conversa brincadeiras que causam espanto em seus colegas por serem de diferente contexto, o meio em que ele convive possibilita que se aproprie desses jogos virtuais e desenhos, principalmente de terror, que é mais comum na adolescência (como é o caso dos irmãos mais velhos de Gustavo). Ao descrever aos amigos sobre o jogo do Zumbi, seus colegas questionam e ficam curiosos de como é essa brincadeira, e Gustavo detalha como são esses Zumbis e o que eles comem. Nessa situação também nos deparamos com as brincadeiras sendo influenciadas primeiramente pelo contexto familiar, mas também pela mídia cultural, no caso do jogo de terror descrito na 3ª. Roda de conversa.

Desde a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança apreende informações relacionadas à cultura familiar e aos aspectos sociais presentes em seu contexto, como no caso do aluno Gustavo, que traz suas experiências e vivências para roda de conversa.

Na quarta roda de conversa, o tema foi conversar sobre a votação da brincadeira preferida e o que é uma votação, em que cada um iria escolher a brincadeira preferida e, após isso, desenhar no cartão e colocar na urna. E a brincadeira mais votada pela turma seria a brincadeira vencedora que iríamos juntos brincar.

Assim, destacamos a importância da intencionalidade do adulto para a introdução de um conceito. Nessa situação, a pesquisadora enquanto professora da turma, ao propor uma votação, ao explicar o que seria uma assembleia, fez com que a criança se apropriasse do conceito, relacionando a situação de sala de aula ao momento de votação no país, que estava circulando em outros espaços sociais. Lembrando-se que no ano de 2018 ocorreu em nosso país eleições para vários cargos políticos. No período do levantamento e construção dos dados já estavam acontecendo propagandas eleitorais, o que fez com que Bruno relacionasse as informações.

> 4ª. Roda de conversa (08/05/2018)
>
> *(1) Pesquisadora: Esta roda de conversa de hoje, é como se fosse uma assembleia, quando várias pessoas se reúnem para votar e tomar uma decisão do que será feito, no nosso caso estamos decidindo qual é a brincadeira preferida da turma.*
>
> *(2) Bruno: Há já sei, igual quando meu pai vota no presidente.*
>
> *(3) Pesquisadora: Sim, é parecido com a votação para presidente, vocês gostaram dessa ideia?*
>
> *(4) Crianças: Sim!*

Gostaríamos de apenas destacar como um fator cultural está ligado diretamente às falas das crianças que participaram da roda, contribuindo inclusive para a formação de conceitos. Como vimos, Bruno relacionou o fato de votar em sua brincadeira preferida ao de seu pai votar para presidente. Fez associações por meio da mediação do adulto, que propôs que cada criança votasse em sua brincadeira preferida; ele, além de fazer uma associação de ideias reelaborou um conceito, em outras palavras, se apropriando desse conceito da cultura.

De acordo com Prestes e Santana (2018), para a abordagem histórico-cultural, a história do desenvolvimento humano remete, obrigatoriamente, a seu caráter cultural. Quando olhamos para o desenvolvimento da criança por meio do brincar, também devemos olhar para a cultura em que a criança está inserida, como um processo de sua humanização.

O brincar está relacionado diretamente com alguns fatores culturais como vimos, a influência da mídia, dos brinquedos comercializados e a do contexto familiar das crianças envolvidas nesta pesquisa; pela escuta nas rodas de conversa fomos descobrindo como o brincar vai se constituído no cotidiano da criança em diferentes ambientes escolar e familiar.

4.1.5. A VIVÊNCIA DA BRINCADEIRA PREFERIDA DA TURMA

A pesquisa de campo foi sendo construída justamente pautada na importância em considerar as crianças participativas do seu processo de desenvolvimento, pois a criança "não se trata de um sujeito moldado passivamente pelo social, nem apenas do indivíduo com seus recursos próprios" (PRESTES; SANTANA, p. 143,2018).

Na última roda de conversa foi proposto que as crianças votassem em sua brincadeira preferida, e depois coletivamente vivenciaríamos a brincadeira mais votada pelas crianças.

> A compreensão dos significados das coisas do mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos constrói-se com base em situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, nos afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vistas e na descoberta e criação de novos sentidos. Somente assim é possível conhecer o ser humano completo. Em Vygotsky, a formação das funções psicológicas estritamente humanas ocorre na vivência do sujeito no meio, que não é só físico, mas carregado de significados, pleno de ideologia, de história e de cultura. (PRESTES; SANTANA, 2018, p.143)

A apropriação e a construção da cultura pelo homem se concretizam na e pela interação de uns com os outros, como afirma Prestes e Santana (2018), numa elaboração conjunta de significados sociais. A vivência da brincadeira preferida, além de tornar a criança autora de suas escolhas, também buscou de forma conjunta, compartilhar o que significava individualmente para cada criança a experiência de brincar com bola, em diferentes experiências dessa brincadeira, que passou a ser partilhada com todas crianças envolvidas na pesquisa.

Na quinta roda de conversa, dando continuidade à votação feita pelas crianças, a urna foi aberta para contarmos os votos e descobrir qual era a brincadeira preferida. Conforme a pesquisadora ia pegando os cartões, anotava na lousa para que todos vissem a quantidade de votos em cada brincadeira.

> 5ª. Roda de conversa (09/05/2018)
>
> *(1) Pesquisadora: Bom dia, pessoal, hoje em nossa roda de conversa vamos abrir a urna e contar as brincadeiras que vocês desenharam no cartão e colocaram aqui. Vou anotando na lousa e vocês vão me ajudando a contar, certo?*
>
> *(2) Pesquisadora: Primeira brincadeira: pé de feijão! (Anotou na lousa)*
>
> *(3) Pesquisadora: Brincar no parque! Carrinho! Pula na cama! Pega-pega! Cavalo! Jogar bola! Bola!*
>
> *(4) Gustavo: Esse é o meu!*
>
> *(5) Pesquisadora: Olha a brincadeira com bola já tem dois pontos. Olha só mais um ponto para bola. Continuando, Ônibus! Boneca! Casinha! Boneca! Bola! Dinossauro! Casinha! Escorregador! Parque! Pega-Pega! Bola! (Tirando os cartões da urna mostrando e anotando na lousa cada brincadeira).*
>
> *(6) Pesquisadora: Pessoal, qual foi a brincadeira mais votada?*
>
> *(7) Crianças: Bola!*

(8) Pesquisadora: Quantos votos na brincadeira com bola?

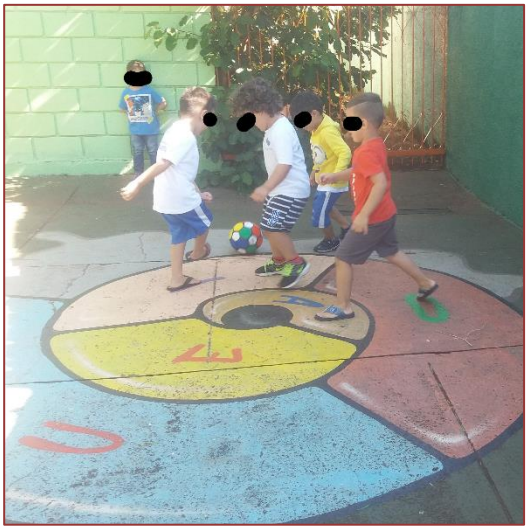
(9) Luiza: Cinco.

(10) Pesquisadora: Isso mesmo; cinco crianças votaram na brincadeira com bola, e como combinamos agora a gente vai no pátio brincar com bola!

(11) Raul: Eeee...eu gosto de brincar com bola.

A pesquisadora fez uma fila e todos foram ao pátio externo para brincar com bola, nas figuras apareceram jogo de futebol e também jogo de basquete. Foi um momento muito divertido em que as crianças adoraram e participaram. Segue abaixo as figuras da realização da brincadeira escolhida por eles.

Figura 18: Crianças brincando de futebol.



Fonte: Autora, 2018.

Figura 19: Crianças brincando de futebol.

Fonte: Autora, 2018.

Sobre a vivência da brincadeira preferida da turma, observamos acima nas figuras que foram vivenciados a brincadeira de jogar futebol e depois a brincadeira de jogar basquete. Além da importância da intencionalidade do adulto de propor vivências e experiências às crianças para que elas se apropriem da cultura que as cerca, chamamos atenção para os espaços/ambientes que possibilitam diferentes experiências.

Um fato importante é que nesse ambiente havia sido colocada uma cesta de basquete recentemente. A disposição dos materiais no espaço, de forma intencional, proporcionou um contato com a brincadeira de jogar basquete, que antes as crianças não tinham.

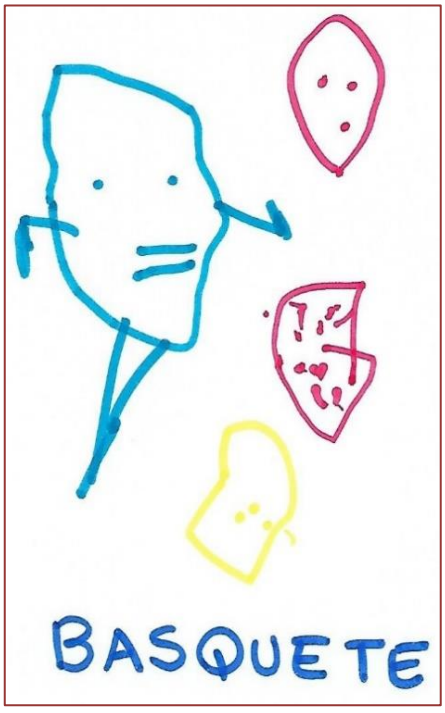
"Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativas e produtivas será a atividade de sua imaginação" (VIGOSTKI, 2010, p.23).

A imaginação, que é a base criadora de toda atividade humana, só é possível devido ao fato do cérebro humano não ser apenas um órgão que retém o que foi apreendido e reproduzido, mas sim, que tem a capacidade de combinar e reelaborar, através da criação; sendo que a imaginação surge devido as experiências vivenciadas anteriormente (VIGOTSKI, 2009).

A intencionalidade do adulto e organização do espaço/ambiente, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, amplia as possibilidades e experiências das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), como podemos observar nesta roda de conversa em que surgiu o jogo de futebol e de basquete.

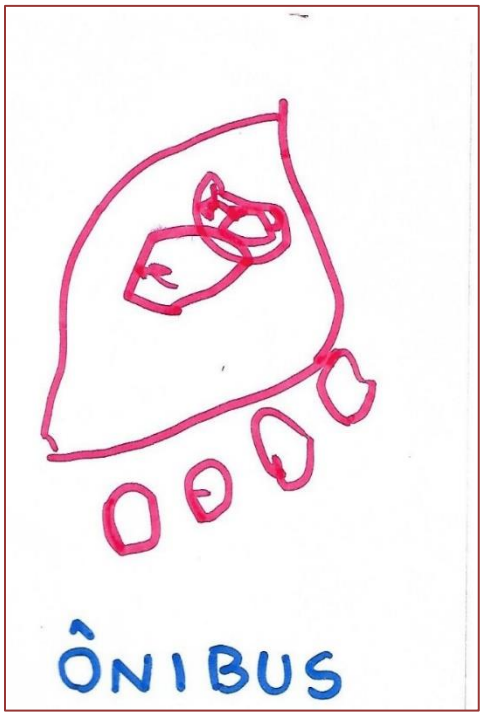
Assim, dando continuidade aos resultados encontrados na pesquisa, trazemos a seguir duas produções de desenhos. Na figura 20, o desenho feito por Bruno (4 anos) e, na figura 21, o desenho realizado por Pedro (4 anos), ambos produzidos em cartões para representar a brincadeira preferida. A pesquisadora perguntou qual o nome da brincadeira antes deles colocarem na urna e escreveu embaixo do mesmo.

Figura 20: Desenho realizado por Bruno (4 anos)



Fonte: Autora, 2018.

Figura 21: Desenho realizado por Pedro (4 anos)



Fonte: Autora, 2018.

Os desenhos apresentaram uma figura humana com esquema corporal de forma simples, com características específicas para representar cada brincadeira. Na figura 20, também está representada uma cesta de basquete e bolas. Já na figura 21, a criança trouxe a figura humana dentro de um ônibus e colocou rodinhas para representá-lo, dizendo ser sua brincadeira preferida.

De acordo com Vigotski (2009), o desenho é um tipo predominante de criação na infância, a criança ao desenhar representa o que ela sabe sobre aquilo e não o que ela vê.

No caso das figuras acima, de forma simples, Bruno e Pedro trouxeram o que sabiam sobre suas brincadeiras preferidas. Bruno representou o jogo de basquete, acrescentando que para que a brincadeira acontecesse são necessárias bolas para jogar e, Pedro desenhou uma figura humana dentro de um ônibus. As crianças desenham nesta faixa etária de memória e não de observação, como vimos nos exemplos acima. Assim como o brincar, o desenhar é uma experiência que leva ao desenvolvimento das possibilidades criadoras.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a possibilidade de criação do homem está apoiada em sua faculdade de combinar o antigo com o novo a partir de elementos da sua própria experiência; por isso, a importância do brincar na formação da criança, tendo em vista que ele possibilita a vivência, tornando o processo de aprendizagem significativo e mais rico para a criança, como identificamos nas produções de desenho que representaram a brincadeira vivenciada por Bruno e Pedro.

Os desenhos analisados nesta seção, foram ao encontro do que a teoria histórico-cultural aborda, eles são produzidos pelas vivências e experiências que a criança tem, e quanto mais experiências mais detalhes podemos encontrar em suas produções. O desenho é cultural, e a criança desenha de forma representativa a respeito do que ela sabe sobre determinado objeto ou assunto.

Com os dados levantados e analisados, é importante esclarecer que a brincadeira sendo atividade principal da criança faz parte e está presente no cotidiano da Educação Infantil, e que o ato de brincar não é uma atividade instintiva, mas sim objetiva, que surge das percepções que a criança tem da cultura em que está inserida.

A seguir, traremos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida neste estudo.

05 Considerações finais

"Rei, capitão,
Polícia, ladrão,
Moça bonita do meu coração".

(Parlenda de brincadeiras brasileiras)

Ao discutirmos questões tão relevantes para a educação como a contextualização histórica na primeira seção, principalmente quanto à Educação Infantil e à Infância, é impossível abordar todos os quesitos necessários devido à complexidade do tema. Como vimos, houve muitos avanços quanto ao conceito de infância na história humanidade, a criança que praticamente era excluída do meio social, passa a ter um papel importante e começa-se um processo de levar em conta suas especificidades para que o seu desenvolvimento seja pleno, mas ainda precisamos ampliar nossos conceitos e conhecimentos que nunca se devem dar por acabados, pois, estamos sempre construindo um novo olhar, uma nova cultura. Isso faz parte da espécie humana e é o que nos diferencia de outras espécies e nos faz ir além no caminho das modificações da humanidade, qual seja, o planejamento, que a capacidade linguística nos dá.

Consideramos após análise desse estudo que devemos sempre nos atentar para a importância da criança para nossa sociedade, ampliando cada vez mais os conhecimentos sobre suas especificidades para contribuir de forma significativa e de forma plena ao seu desenvolvimento, pois o amanhã a elas pertence, serão o futuro da humanidade. Quais princípios queremos que elas tenham? Que não sejam os mesmos que hoje vivemos em nosso país, em que infelizmente ainda prevalecem a desigualdade e as injustiças sociais.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, que foi identificar quais são as preferências das crianças em relação às brincadeiras em uma instituição de Educação Infantil da rede pública, conseguimos, após discussão das análises identificar que as brincadeiras preferidas das crianças acontecem geralmente no ambiente do parque. Em suas narrativas, é o local preferido da maioria das crianças. Podemos constatar que o parque realmente é um espaço para as brincadeiras "livres", em que as crianças têm a oportunidade de se movimentar de forma ampla, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, com pouca interferência do adulto. Nas observações realizadas na pesquisa, foi possível constatar que na rotina escolar as crianças esperam ansiosas pelo momento de brincarem no parque, justamente por ser um local que brincam sem intervenções. Elas fazem suas escolhas junto com seus colegas, momento em que geralmente acontecem as brincadeiras coletivas preferidas das crianças, como: pique-pega e pique-esconde.

Quanto ao primeiro objetivo específico: identificar, do ponto de vista das crianças, quais brincadeiras fazem parte do cotidiano da vida da criança, verificamos que, em cada ambiente, a brincadeira se constitui de uma forma diferente. Justamente pelas crianças

terem seus pares, a escola é um local em que as brincadeiras coletivas acontecem, diferentemente das do ambiente familiar que, geralmente, são mais individuais.

Em relação a analisar a participação das crianças nas escolhas sobre o brincar, identificou-se que as rodas de conversa, por meio das narrativas das crianças, propiciou que as mesmas se manifestassem como sujeitos de direito em um contexto escolar, sendo que na última roda de conversa foi realizada uma votação e coletivamente as crianças escolheram e vivenciaram a brincadeira preferida da turma, que foi a brincadeira com bola.

A importância do brincar sob o ponto de vista infantil, terceiro objetivo específico, como podemos observar nas narrativas, desenhos e imagens, é um momento muito esperado e prazeroso, em relação ao qual as crianças sentem autonomia e, no momento em que estão brincando, representam a cultura que está ao seu redor;

Quanto a compreender, à luz da fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural, o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil; ao analisar os dados, verificamos que a brincadeira tem um papel fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da imaginação, lembrando que a criança recria e representa as vivências e experiências de sua cultura nos jogos de papéis.

Na segunda seção sobre a abordagem histórico-cultural e suas contribuições, foi possível pontuar que um dos princípios que possibilita a brincadeira é a imaginação, considerando que a imaginação não é inata, mas ela é uma representação das vivências e experiências da criança, e quanto mais a criança possui experiências e vivências, mais rica será sua criatividade. A atividade criadora, uma ação especificamente humana, decorre da plasticidade cerebral, que é a capacidade que o cérebro humano tem de não apenas armazenar e reproduzir mecanicamente a experiência vivida, mas de recriar por meio de uma experiência algo novo para satisfazer uma necessidade, seja ela própria ou de âmbito social.

Podemos observar que quanto mais experiências e vivências a criança tem, mais produtiva e rica serão suas brincadeiras. E, além das próprias experiências, também são fundamentais as inúmeras representações historicamente construídas pelo outro, o que da mesma forma interferem no desenvolvimento da atividade criadora, como colocado por Vigostki (2009).

A partir das análises por meio de temáticas, realizadas nesta pesquisa e os resultados da pesquisa de campo, conclui-se, ancorando-se na abordagem histórico-cultural, que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, e está relacionada às experiências e vivências da criança na cultura em que está inserida e às representações construídas historicamente.

Podemos afirmar ainda que as vivências do brincar das crianças estão relacionadas ao seu contexto cultural e tais informações surgem em suas falas, como foi possível observar em alguns dos episódios apresentados. O brincar nas narrativas das crianças apareceu associado ao seu contexto cultural, como no caso de Gustavo que em suas falas espantava seus colegas com seus jogos virtuais de terror, devido a sua convivência familiar com irmãos mais velhos.

Podemos argumentar que a brincadeira, a partir dessa linha teórica, é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações que a criança tem, como foi possível ver nas narrativas das crianças que fizeram parte desta pesquisa.

Também foi ressaltado nesse estudo, a importância da escuta atenta das crianças no cotidiano da Educação Infantil, por meio das rodas de conversa, que foi uma construção coletiva de um espaço intencional para prover com ênfase a participação da criança em seu processo de desenvolvimento, e que as mesmas devem ser consideradas capazes e participativas.

No desenvolvimento infantil, a brincadeira, por meio da situação imaginária, contribui de forma efetiva para apropriação da cultura em que a criança está inserida e, juntamente com a produção criadora dos desenhos pela criança, é essencial para seu desenvolvimento.

Também vimos que no cotidiano da Educação Infantil, podemos identificar a importância do papel do professor em trazer mais experiências e vivências para seus alunos, seja por meio das histórias construídas historicamente em nossa cultura ou mesmo nas brincadeiras, além de espaços/ambientes significativos para o desenrolar de brincadeiras infantis. O professor, como mediador do conhecimento, intervém de forma a fazer com que a criança amplie a apropriação dos conceitos de nossa cultura.

Foi uma pesquisa que buscou em todos os momentos trazer a opinião das crianças, e esperamos que sejam dados relevantes para que futuras pesquisas cientificas também busquem por esses sujeitos, tão importantes em nossa sociedade.

Como retorno aos sujeitos entrevistados e a instituição de Educação Infantil, a pesquisadora irá apresentar os dados analisados e deixará uma cópia desta pesquisa para a gestora ter como documento de pesquisa da escola.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRIES, L. N. F. O espaço da linguagem musical na Educação Infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia. **Anais da 37ª. Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4499.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2017.

[2] ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação Infantil:** enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2014. p. 53-65.

[3] APPLE, M. W. F., Neoliberalismo e Educação. In: APPLE, Michael W. et al (Orgs.). **Paulo Freire:** Política e Pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998, p-21-45.

[4] ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

[5] BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

[6] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no. 4.024, 20 dez. 1961.

[7] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no. 5.692, 11 ago. 1971.

[8] BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

[9] BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 16 jul. 1990.

[10] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no. 9.394, 20 dez. 1996.

[11] BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: DF: MEC, 1998a.

[12] BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 2. Brasília: DF: MEC, 1998b.

[13] BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 3. Brasília: DF: MEC, 1998c.

[14] BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

[15] BRASIL. **Lei Federal no. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006.

[16] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

[17] BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em 22 de maio de 2018.

[18] CARNEIRO, A. **O brincar na Educação Infantil:** constatações e possibilidades. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

[19] MULLER, F. **Infância em perspectiva:** políticas pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

[20] CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.) **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 3.Ed., 2007 p. 1-17.

[21] DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores associados, 2009 p. 1-17.

[22] EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

[23] ELKONIN, D. B**. Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

[24] FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos pagu (26),** jan./jun. 2005, p. 279-287. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf. Acesso em 2 de junho de 2019.

[25] FERREIRA, Z. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação Infantil:** enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2013. p. 157-176.

[26] FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

[27] FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar.** 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

[28] FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

[29] FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. FREITAS, M. T. (orgs.) In: **Ciências humanas e pesquisa.** São Paulo: Cortez editora. 2003. p. 26-38.

[30] GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

[31] GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-posições**. Vol. 10, no. 1, março de 1999. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1999/28-artigos-gobbim.pdf. Acesso em 2 de junho de 2019.

[32] IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança.** Porto Alegre: Editoura Zouk, 2013.

[33] KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

[34] LACERDA, C. B. F. **Oralidade, desenho e escrita:** o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral Editora. 1995.

[35] LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.) In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

[36] LUSTING, A. L.; CARLOS, R. B.; MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I. Criança e infância: contexto histórico social. **NEPIEC** (Nucleo de estudos e pesquisas da infância e sua educação em diferentes contextos), 2014. Dispónivel em: http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf. Acesso em 2 de junho de 2019.

[37] MARCARINI, C. V.; ARAÚJO, V. C. As primeiras experiências das crianças na Educação Infantil. **Anais da 12ª. Reunião Cientifica Regional Sudeste da Anped**, Vitória, jul. 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BzItZ7bOhE0aTFYzdkxMU19IUkE/view. Acesso em 15 de nov. de 2017.

[38] MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.51-76.

[39] MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.1, p. 97-104, jan/abril 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100010&lang=pt. Acesso em 31 de jan. de 2018.

[40] MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A.. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. **Rev. Psicologia, Ciência e profissão**, v.35, n.2, p. 457-472, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lang=pt . Acesso em 31 de jan. de 2018.

[41] MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registros e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil.** São Paulo: s.n., 2010.

[42] MELLO, M. A. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria histórico-cultural**: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil. Tese acadêmica inédita (Departamento de teorias e práticas pedagógicas). UFSCAR: São Carlos, 2018.

[43] MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Cienc. Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-625, 2012.

[44] MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.97-120.

[45] MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.20, n.2, p.229-237,maio/agosto de 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314017154_Ambiente_pedagogico_na_educacao_infantil_e_a_contribuicao_da_psicologia. Acesso em 31 de jan de 2018.

[46] MOURA, E. A.; MATA, M. S.; PAULINO, P. R.V.; FREITAS, A. P.; JUNIOR, C. A. M.; MÁRMORA, C. H. C. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista de ciências humana de Unitau**. Vol. 10, n. 1, p.106-114, 2016. Disponível em: http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298. Acesso em 01 de jun. de 2018.

[47] MOTTA, F. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação Infantil:** enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2014. p. 67-84.

[48] OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

[49] PAGNI, P. Infância de governo pedagógica e cuidado de si. **Rev. Educação e Realidade,** v. 35, n.3, p. 99-123, set/dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade**.** Acesso em 05 de junho de 2019.

[50] PALMA, M. S. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Rev. Portuguesa de Educação,** v.30, n.2, p. 203-221, 2017. Disponível em: revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/8243/10313. Acesso em 31 de jan de 2018.

[51] PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. Grafismo infantil: linguagem do desenho**. Revista Linhas,** v.8, n.2 2007. Disponível em: http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1219/1033. Acesso em 02 de junho de 2019.

[52] PINO, A. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

[53] PLATÃO. **As leis, incluindo epinomis**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2010.

[54] PRESTES, Z.; SANTANA, C. C. G. A teoria histórico-cultural como uma possibilidade para o estudo do desenvolvimento da criança. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (orgs.) **Eu ainda sou criança:** educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 137-145.

[55] PRIORI, M. D. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

[56] ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

[57] ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Rev. Cadernos CEDES**. v. 37, n. 102, p. 237-258, maio/agosto de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00237.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2018.

[58] SACRISTAN, G. J. O que significa currículo? IN: SACRISTAN, G. J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

[59] SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 1 ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

[60] SANTOS, S. V. S. Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em revista,** 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e188125.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2018.

[61] SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

[62] SILVA, M. C. S. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicol. USP**. 1998, v.9, n.2, p. 205-220. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200008. Acesso em 06 de abril de 2019.

[63] SILVA, S. M. M.; RAMOS, A. M. Q. P. Direito de brincar da criança brasileira. **Rev. De políticas públicas,** v.10, n.2. 2015. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913. Acesso em 02 de junho de 2019.

[64] SILVA, P. R.; SOUZA, F. C.; OLIVEIRA, R. C. D. Os direitos das crianças pequenas: do silêncio ao grito. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (orgs.) **Eu ainda sou criança:** educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 81-90.

[65] TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Rev. Cadernos de Educação**, p. 76-88, 2014. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2018.

[66] VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

[67] VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[68] VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[69] VYGOTSKI, L. S. **Tomo III: Obras escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

[70] VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

[71] VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson